

Armanda Martins Zenhas

## A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo

(Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação)

### ORIENTADORES:

Maria Cristina Tavares Teles da Rocha

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pedro de Carvalho da Silva

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria



## AGRADECIMENTOS

Na conclusão de um percurso de investigação de vários anos, quero deixar registada a emoção que sinto por o ter podido concretizar. Era um sonho que tinha, cuja forma se foi definindo ao longo do caminho, tornando-o ainda mais desafiante e prazeroso. Foi um caminho longo, difícil, com momentos de angústia, mas, sobretudo, um caminho desejado, motivador, intenso, feliz, gratificante. Um caminho percorrido com a companhia de muita gente, a quem me unirá sempre enorme gratidão, sentimento que valorizo cada vez mais. Como agradecer, então, aquilo que não cabe em palavras? A minha gratidão é de tal modo grande e intensa que não sei como a exprimir desta forma. Além disso, tantas foram as pessoas que, de diferentes modos, contribuíram para tornar possível ou para amenizar o percurso que constituiu esta pesquisa. Sabendo que corro o risco de não nomear alguém que devesse constar da lista que se segue, começo com um agradecimento global a todos os amigos e familiares que, embora não nomeados, me ajudaram ou incentivaram.

Em primeiro lugar, vai um agradecimento muito, muito especial para os meus orientadores. À Professora Cristina Rocha e ao Professor Pedro Silva tenho tantos motivos para agradecer, que quase poderia fazer nova tese sobre o assunto. A generosidade e o desprendimento com que aceitaram orientar-me; a competência científica que os caracteriza e a complementaridade que tão espontaneamente se criou nesse domínio fizeram de cada reunião um momento de prazer e de grande qualidade intelectual; as preciosas críticas e sugestões que deram; a paciência e a prontidão com que atendiam às solicitações de cada telefonema ou mensagem eletrónica; as qualidades humanas inigualáveis, desde a disponibilidade e a sensibilidade para ouvir e perceber os estados de espírito, à compreensão para aceitar vários problemas que foram surgindo e obrigando a atrasos da minha parte; até à confiança em mim que sempre expressaram e à força que sempre me transmitiram. Sem eles, esta tese não teria, seguramente, sido concretizada.

Em segundo lugar, agradeço às crianças da turma que acompanhei durante um ano letivo, e aos seus pais. Estes não apenas permitiram que os filhos participassem no estudo, como acederam a todas as formas de apoio que fui solicitando. As crianças, não apenas aceitaram participar no estudo, mas deixaram que o meu percurso de investigadora se entrelaçasse com o seu de alunos numa nova escola. Foi um ano especial da minha vida, porque estas crianças o permitiram. Sem a participação consentida delas e o consentimento e o apoio dos seus pais, esta investigação, naturalmente, não teria sido possível.

Em terceiro lugar, agradeço à diretora de turma fantástica, que, de forma generosa, empenhada e desinteressada, me abriu as portas do seu trabalho e das suas aulas; facilitou o meu acesso à turma; me deu a conhecer suas ideias, inquietações e propósitos na direção desta turma; me recebeu sempre acolhedoramente. Agradeço igualmente a todos os professores da turma que aceitaram os meus diversos pedidos de modo altruísta e imediato. Sem todos eles, com destaque para a DT, esta pesquisa não teria podido acontecer.

Um agradecimento muito especial para a Escola Básica em que este estudo teve lugar e para a sua Direção, por ter aceitado a realização do trabalho de campo nesta escola e pela disponibilidade com que facultou tudo o que foi necessário para a concretização da pesquisa.

Um agradecimento sentido à Direção da Escola de Música, que correspondeu solícitamente a todos os pedidos de colaboração que lhe dirigi.

Agradeço, em seguida, profundamente e com elevado reconhecimento e muito carinho, aos meus amigos pelo apoio permanente, destacando os que deixaram marcas indeléveis no meu trabalho, em fases concretas ou durante todo ele, em tarefas específicas e pontuais (mas importantes), em conversas técnicas ou de incentivo: a Adriana, a Ermelinda, a Teresa Perfeito, a Leonor, a Fátima Vilaça, a Eugénia, o Jorge Coimbra e a Fátima Antunes. A diversidade dos contributos de cada um deles levou-me a não os elencar. Apesar disso, além da dívida de gratidão que para convosco tenho, existe um sentimento de amizade que com todos partilho. Saberão, por isso, avaliar a intensidade da minha gratidão.

Com muito amor, agradeço à minha família, por todo o apoio e carinho, pela força que – muitas vezes sem se aperceber – me dá:

- aos meus filhos, João e Rui Pedro, e à Catarina e à Rita, por estarem sempre presentes com esse jeito tão próprio de cada um, em conversas inestimáveis, em chamadas à realidade, suavizando fases mais difíceis ou partilhando com alegria outras mais venturosas;

- à minha irmã, Graça, pela partilha de ideias, pela cumplicidade e amor incondicionais e por ajudar a criar condições de trabalho mais favoráveis para mim; este agradecimento é extensivo ao Carlos, ao Filipe e ao Zé Miguel;

- e, por fim, um agradecimento muito especial para o meu marido, Amândio, pelo apoio incansável, pelo amor e amizade incondicionais, pela paciência para me ouvir e contribuir para resolver os mais diversos problemas, pela generosidade e disponibilidade com que concretiza os meus pedidos de apoio, pela força e confiança que me incute; um agradecimento ao meu marido, ao meu companheiro, ao meu amigo, ao meu confidente; um agradecimento que tenho a felicidade de poder viver e transmitir dia a dia.

## **A experiência de crianças na sua integração numa nova escola e num ano de transição de ciclo**

### **Resumo**

As fases de transição de ciclo de escolaridade e a integração numa nova realidade escolar introduzem grande complexidade no percurso escolar das crianças. As transições de ciclo em Portugal têm uma presença escassa, ainda que relevante, na investigação educacional; o processo da integração não tem tido uma atenção especificamente dedicada; urge estudar estes processos a partir da perspetiva das crianças. Este estudo pretende descrever e analisar como as crianças experienciam a integração numa escola pública num ano de transição de ciclo. Procurou-se indagar como se sentem, o que pensam e como agem nesse processo de integração; como se caracteriza a sua agência na resposta às exigências da escola e da família; como é que as famílias mobilizam o seu capital cultural e social na preparação da transição escolar e no acompanhamento da integração dos filhos na nova escola; que agência têm as crianças nesses processos. Uma turma de 5º ano do ensino articulado da música foi estudada ao longo de um ano letivo, utilizando os procedimentos da metodologia etnográfica, complementados com entrevistas semiestruturadas, diários das crianças, atividades participativas, sociograma, questionários aos pais. As notas de campo e todo material recolhido foram introduzidos no programa NVivo11, que apoiou a análise qualitativa inspirada no interacionismo simbólico. A análise de conteúdo partiu de um quadro teórico multifacetado, complementado com categorias definidas indutivamente. Ficou patente a complexidade dos conceitos de *transição* e *integração*, processos distintos que se interpenetram. A integração das crianças foi facilitada pela mobilização dos vários tipos de capital acumulado no seio da família, repercutido na riqueza do nível de linguagem, na capacidade de lidar com conceitos abstratos e na capacidade de apropriação criativa de atividades para-curriculares. Dificultaram a integração a diferença de estatuto face aos alunos mais velhos; características arquitetónicas da escola; regras de circulação e uso dos espaços. As crianças concebem estratégias criativas para contornarem obstáculos à sua integração. A integração ativa das crianças pelas escolas nos anos de transição é essencial, principalmente na ausência de capital cultural, social e económico familiares.

**Palavras-chave:** experiência da criança, agência da criança, transição escolar, integração escolar, etnografia, sociologia da infância



## Children's experience in their integration in a new school and in a transition year of school cycle

### Abstract

School cycle transition phases and the integration in a new school reality bring a great complexity to the children's schooling path. Little, although relevant, educational research has been carried out regarding school cycle transitions in Portugal; the integration process has not had a specifically dedicated attention; it is therefore urgent to study these processes from the children's perspective. This study aims to describe and analyse how children experience their integration in a public school in a cycle transition year. It was examined how they feel, what they think and how they act in this integration process; how their agency is characterized in the response to family and school demands; how families mobilize their cultural and social capital in the preparation of school transition and in the support of the children's integration in the new school; what agency have children in these processes. A 5<sup>th</sup> year class, attending a special curriculum with a specialized music education component, was studied during one school year, using the proceedings from ethnographic methodology, complemented with semi structured interviews, children's diaries, participatory techniques, sociogram, parents' questionnaires. Field notes and the collected material were introduced in the program NVIVO11, which supported the qualitative analysis inspired in the symbolic interactionism. The content analysis was based in a multifaceted theoretical framework, complemented with inductively defined categories. The complexity of *transition* and *integration* concepts was evident. They correspond to distinct but intertwined processes. The children's integration was facilitated by the mobilization of different types of capital incorporated from their family, reflected in the richness of language level, in the capacity to process abstract concepts and the capacity to creatively appropriate para-curricular activities. Their integration was hampered by status difference between the children and older students; school architectonic characteristics; circulation and space usage rules. Children conceive creative strategies to circumvent obstacles to their integration. The active integration of children by schools in transition years is essential, especially in the absence of cultural, social and economic family capital.

**Keywords:** Children's experience; children's agency; school transition; school integration; ethnography; childhood sociology.





## **L'expérience des enfants dans leur intégration dans une nouvelle école et dans une année de transition de cycle scolaire**

### **Résumé**

Les étapes de transition de cycle scolaire et l'intégration dans une nouvelle réalité scolaire apportent une grande complexité au parcours scolaire des enfants. Au Portugal, les transitions de cycle ont une présence limitée, quoique pertinente, dans la recherche en éducation. Le processus d'intégration n'a pas la juste attention dédiée. Il faut étudier ces processus du point de vue des enfants. Cette étude a comme but décrire et analyser comment les enfants vivent l'intégration dans une école publique dans une année de transition de cycle. On a enquêté ce qu'ils sentent et pensent et sa façon d'agir dans ce processus; comme leur agence se caractérise pour répondre aux exigences de l'école et la famille; comment les familles mobilisent leur capital culturel et social dans la préparation de cette transition et dans le suivi de l'intégration dans la nouvelle école; quel agence ont les enfants dans ces processus. On a étudié, pendant une année scolaire, une classe du 5<sup>ème</sup> année avec un curriculum articulé de musique - en utilisant des procédures de méthodologie ethnographique, complétés par entretiens semistrukturées, journaux intimes des enfants, techniques participatives, sociogramme, questionnaires aux parents. Les notes de terrain et documents collectés ont été introduits dans le programme NVivo 11, qui appuyait l'analyse qualitative inspiré par l'interactionnisme symbolique. L'analyse de contenu est faite à partir d'un cadre théorique multiforme, complété par catégories définies para induction. On a constaté la complexité des concepts *transition* et *intégration*, différents processus mais qui s'interpénètrent. L'intégration a été facilitée par la mobilisation de différents types de capital accumulés dans la famille, transmis dans la richesse du langage, capacité d'ouvrir avec des concepts abstraits et capacité d'appropriation créative des activités para-curriculaires. La différence de statut vis-à-vis les élèves plus âgés, caractéristiques architecturales de l'école, règles de circulation et d'utilisation des espaces ont difficulté l'intégration. Les enfants conçoivent des stratégies créatives pour contourner ces obstacles. Dans les années de transition, il faut que les écoles intègrent activement les enfants, surtout des familles démunies de capital culturel, social et économique.

Mots-clés: expérience des enfants, agence des enfants, transition scolaire, intégration scolaire, ethnographie, sociologie de l'enfance



# ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Résumé .....	ix
Índice .....	xi
Lista de siglas .....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
Ponto de partida.....	3
O problema e questões de investigação .....	3
Pertinência da temática do estudo e da sua metodologia.....	4
A estrutura do trabalho .....	5
CAPÍTULO 1: SITUANDO AS OPÇÕES TEÓRICAS CENTRAIS .....	7
1.1. Definindo e articulando os conceitos de transição e de integração .....	9
1.2. Enquadrando o conceito de experiência .....	16
1.3. Lançando um olhar sobre a relação das classes médias com a escola .....	20
1.4. Refletindo sobre estilos educativos parentais, classe social e (des)igualdade de oportunidades escolares .....	25
1.5. Situando a criança na problemática da relação entre a escola e a família .....	37
1.6. Examinando as relações dinâmicas entre estrutura e agência .....	48
1.7. Clarificando conceitos .....	53
CAPÍTULO 2: SITUANDO AS OPÇÕES METODOLÓGICAS CENTRAIS .....	61
2.1. Introdução .....	63
2.2. A opção por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo inspirada no interacionismo simbólico.....	63
2.3. ...e por uma metodologia etnográfica .....	65
2.3.1. Procedimentos de recolha, registo e análise de dados.....	67
___As técnicas centrais da etnografia .....	67
___As técnicas periféricas .....	68
2.3.2. Explicitando algumas tensões e desafios do método etnográfico.....	70
2.3.3. Refletindo sobre a condição do etnógrafo como principal instrumento da pesquisa.....	72
___Negociar a entrada, garantir o acesso .....	72
___Os papéis do investigador.....	74
___Algumas decisões iniciais nesta investigação .....	75

2.3.4. Garantindo credibilidade e rigor ao processo de investigação .....	75
2.3.5. Sobre as estratégias de escrita .....	77
2.3.6. Algumas notas conclusivas .....	78
CAPÍTULO 3: ENTRADA NO MUNDO DA NOVA ESCOLA.....	79
___ Notas de campo: A minha entrada na escola .....	81
3.1. Introdução .....	85
3.2. Descrevendo a escola antes da chegada dos alunos.....	85
3.2.1. Como eu (na companhia de algumas professoras) vi a escola pela primeira vez.....	86
3.2.2. A escola vista pela diretora.....	89
3.3. Descrevendo a escola habitada/vista pelas crianças .....	92
3.3.1. Retratos da escola a partir da observação e da interação com as crianças.....	93
___ A chegada à escola.....	94
___ Os intervalos da manhã e da tarde .....	96
___ A hora de almoço .....	97
___ A saída da escola .....	98
3.3.2. A escola que as crianças me mostraram em visitas por elas guiadas .....	98
___ Um percurso espaço-tempo cruzando a camada física e a camada oficial da escola..	100
___ Percursos espaço-tempo de transgressão às normas oficiais .....	102
3.3.3. Em jeito de remate .....	108
3.4. Os atores que habitam a nova escola.....	109
3.4.1. Os pares .....	110
3.4.2. Os adultos .....	110
3.4.3. Atores mais inesperados .....	112
3.5. Um currículo cheio de diferenças e novidades .....	112
3.5.1. Algumas representações e sentimentos das crianças à entrada para a escola .....	112
___ Da monodocência para a pluridocência .....	112
___ Os trabalhos de casa e a gestão do estudo autónomo das várias disciplinas .....	113
___ Os testes e a avaliação .....	113
3.5.2 Notas reflexivas sobre a experiência da transição curricular.....	114
3.6. A emergência de sessões de atividades participativas.....	114
3.7. A agência das crianças no processo de integração ao longo do 1º período .....	119
3.7.1. Entrada no 5º ano: o confronto com a experiência da sua antecipação durante o 4º ano.....	120
___ Revisitando os últimos meses do 4º ano .....	120
___ Já no 5º ano: a experiência da integração nos primeiros meses.....	123

___ Síntese.....	126
3.7.2 Explorando, testando, negociando... agindo à conquista de um lugar .....	126
___ A agência das crianças até à abertura do recreio .....	127
___ As estratégias das crianças .....	128
___ Resposta da escola aos “truques” das crianças.....	135
___ O olhar das crianças sobre a escola depois da abertura do recreio.....	136
___ O olhar das crianças sobre as atividades participativas de visita à escola .....	138
___ Síntese.....	140
3.8. Conclusão.....	141
CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DA TURMA .....	143
___ Notas de campo: A formação da turma .....	145
4.1. Introdução .....	149
4.2. Breve olhar sobre o ensino especializado de música em regime articulado .....	149
4.2.1. Um olhar mediado pela legislação .....	149
4.2.2. Um olhar mediado pela diretora da Escola de Música .....	150
___ O currículo.....	150
___ As motivações dos pais e das crianças para a opção pelo ensino articulado.....	150
___ Representações do ensino articulado de música e das suas vantagens .....	151
___ Divulgação da oferta de ensino articulado e seleção dos candidatos.....	152
___ Articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música .....	153
4.2.3. Um olhar mediado pela diretora do agrupamento da Escola Básica.....	153
___ Representações do ensino articulado de música e das suas vantagens .....	153
___ Divulgação da oferta de ensino articulado e seleção dos candidatos.....	154
___ Articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música .....	154
4.2.4. Síntese .....	155
4.3. Breve caracterização do 5º D, a turma do estudo .....	157
4.4. A opção pelo ensino especializado de música em regime articulado.....	159
4.4.1. Antecipação da entrada na nova escola.....	159
4.4.2. Preparação da transição pelas famílias .....	161
___ A descoberta de uma opção curricular.....	161
___ Desenvolvimento de redes de pais.....	162
___ Motivações para a opção pelo ensino articulado.....	165
___ Diversidade de perfis de escolha .....	169
___ A agência das crianças .....	171
___ Redes sociais de crianças e famílias.....	173

4.5. Conclusão.....	176
CAPÍTULO 5: A INTEGRAÇÃO ACADÉMICA .....	179
___ Notas de campo: O 1º período já lá vai. O 2º período começou.....	181
5.1. Introdução .....	183
5.2. A agência da criança na integração curricular .....	184
5.2.1. A avaliação dos alunos: O barómetro das notas .....	184
___ Fim do 1º Período: Os primeiros resultados, exigências e expectativas .....	185
___ Fim do 2º Período: Patamares de satisfação das expectativas .....	186
___ Fim do 3º Período: Classe distinta .....	186
___ Para os professores: Turma ciosa da sua avaliação.....	187
___ Para as crianças e para os seus pais: “Os pais exigem e nós queremos.” .....	190
5.2.2. A relação escola-família em torno da vertente curricular da integração .....	199
___ Reuniões de pais (e alunos) com a diretora de turma.....	199
___ Contactos e atendimentos particulares.....	208
5.2.3. Espreitando as aulas da diretora de turma .....	219
___ Laura, a diretora de turma.....	220
___ As aulas de Laura .....	222
5.3. Atividades para-curriculares: Oportunidades para uma outra agência das crianças na escola .....	233
5.3.1. A Semana da Leitura .....	237
___ Leituras partilhadas entre turmas .....	238
___ Leitura dos pais à turma .....	240
___ Festa da Leitura.....	247
___ Representações e emoções das crianças.....	251
___ Notas conclusivas.....	252
5.3.2. Encontro de um escritor com alunos na biblioteca da escola.....	253
___ A preparação autónoma do grupo participante .....	256
___ Tomada de decisões na resolução de conflitos .....	258
5.3.3. A Semana das Línguas.....	264
___ O “Footpaper” .....	264
___ O teatro musical.....	270
___ Feira gastronómica .....	277
5.4. Conclusão.....	278
CAPÍTULO 6: O QUOTIDIANO FAMILIAR DA CRIANÇA-ESTUDANTE-FILHO .....	283
___ Notas de campo: E se eu vos propusesse que escrevessem um diário? .....	285

6.1. Introdução .....	287
6.2. Olhar sobre o quotidiano familiar: Lentes de focagem.....	288
6.2.1. Sessões de atividades participativas .....	288
6.2.2. Os diários das crianças.....	288
6.2.3. Questionário aos pais e/ou mães .....	291
6.3. O futuro projetado pelos pais e pelas mães para os seus filhos ou filhas .....	292
6.4. O ofício de estudante vivido fora dos muros da escola .....	298
6.4.1. O transporte.....	299
___...de casa para a(s) escola(s) e de regresso a casa... ..	299
___...passando pelas atividades extraescolares .....	302
6.4.2. O estudo em casa .....	305
___Iniciativa do estudo.....	305
___Local de estudo em casa .....	309
___Ajuda no estudo (em casa e para além da casa) .....	310
___Estratégias de estudo.....	315
___Um quotidiano sobrecarregado.....	320
___Aspetos relevantes da formação de “estudantes profissionais” no contexto familiar	321
6.5. Quadros da vida familiar .....	323
6.5.1. Tarefas domésticas .....	323
6.5.2. Lazer e convívio .....	324
6.5.3. Ver televisão .....	326
6.5.4. Considerandos finais .....	327
6.6. Conclusão.....	327
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	329
Conclusões.....	331
Limitações do estudo.....	336
Recomendações e sugestões.....	336
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	339
APÊNDICES.....	xix
Lista de apêndices .....	xxi





## LISTA DE SIGLAS

### SIGLAS

AO – Assistente operacional

CC - Classe de Conjunto

CN – Ciências Naturais

DT – Diretor/a/(e)s de turma

EB – Escola Básica

EE Encarregado/a/s de educação

EF – Educação Física

EM – Escola de Música

EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica

EVT – Educação Visual e Tecnológica

FC – Formação Cívica

FM – Formação Musical

HGP - História e Geografia de Portugal

I - Inglês

M - Matemática

P – Português

RSI – Relação social de investigação

TPC – Trabalhos para casa



# INTRODUÇÃO



## PONTO DE PARTIDA

Todos os anos há crianças a terminar o 1º ciclo de escolaridade e a entrar num novo ciclo e numa nova escola. Ao longo dos 32 anos da minha carreira profissional como docente do 2º ciclo, fui-os vendo chegar e recebi muitas turmas de 5º ano. Vi as crianças nas aulas atrapalhadas com o ritmo acelerado exigido por disciplinas que se sucedem umas às outras ao longo da manhã ou da tarde; em busca de agilidade na troca de cadernos e manuais; procurando adequar-se à personalidade e à metodologia de cada professor e disciplina. Vi algumas delas, à saída das aulas, demorando a preparar-se para sair da sala, parecendo nunca mais encontrar o lanche na mochila; vi algumas dessas que, ao saírem, depois dessa demora, voltavam novamente atrás, porque se tinham esquecido (ou “esquecido”?) do cartão para comprar a senha da cantina. Vi-as no recreio, durante os primeiros tempos, em zonas mais próximas da entrada para o edifício das aulas, parecendo não se afoitar na exploração do espaço. Como diretora de turma ouvi-as e ouvi também os seus pais. Escutei alegrias e/ou angústias, mas também silêncios, conforme o que queriam ou não expressar. Estes alunos tinham transitado do 4º ano para o 5º, do 1º ciclo para o 2º. A transição estava em curso. E a integração no novo ciclo e na nova escola como se estaria a processar?

O desempenho do cargo de diretora de turma sempre me cativou. Era uma chave para conhecer melhor e melhor acompanhar as crianças. Era uma chave para melhor conhecer as famílias e melhor estabelecer relações de colaboração entre estas e a escola. Daí decorreu a minha motivação para estudar a temática da relação escola-família, num Mestrado em Educação pela Universidade do Minho, concluído em 2004, com apresentação da dissertação *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Uma das questões que esta deixou em aberto como proposta para estudos futuros foi o papel da criança na relação escola-família, na qual, embora estando inevitavelmente presente, é, na maior parte das vezes, um “ator esquecido” (Perrenoud, 2002), invisível e sem voz.

## O PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A integração na nova escola num ano de transição de ciclo começou, há alguns anos, a oferecer-se-me como um tema reclamando investigação e uma motivação para regressar à universidade, desta feita, frequentando um programa doutoral. Da minha experiência profissional nasceram, assim, novos interesses de investigação, agora bem centrados na perspetiva das crianças. Desta forma se foram delineando, além do assunto, o tema e as questões de investigação. Antes da sua apresentação, há que sublinhar que entre a tomada

de consciência da importância do tema e a definição do problema e a construção das questões de investigação decorreu um tempo e um percurso cujas circunstâncias lhes foram dando forma.

Tema: A integração na nova escola num ano de transição escolar

Problema: A experiência das crianças na sua integração na nova escola e num novo ciclo de escolaridade.

Questões de investigação:

Questão geral:

“Como é que as crianças experienciam a sua integração numa escola pública num ano de transição de ciclo de ensino (do 1º ciclo para o 2º ciclo)?”

Esta questão geral complementa-se com várias questões específicas que ajudam a focalizar a investigação e a circunscrever o seu âmbito:

1. Como se *sentem*, o que *pensam* e como *agem* **as crianças** no seu *processo de integração* durante o 5º ano, tendo em conta as *múltiplas transições* (de escola, de regime curricular e pedagógico, de estatuto social, de redes de interação social, ...), e considerando os vários *tempos* (aula, recreio,...), *espaços* (sala de aula, recreio, corredores,...), *atividades* (letivas, para-curriculares,...) e *atores* que habitam a escola (colegas da turma, pares do mesmo nível etário, pares mais velhos, professores, assistentes operacionais,...)?

2. Como se caracteriza a agência das **crianças** na resposta às exigências escolares por parte da escola e por parte da família durante o 5º ano?

Como antecipavam (o que pensavam, como se sentiam e como agiam) as crianças a transição e a integração na nova escola, durante o 4º ano? Que agência tiveram as crianças no processo de preparação da sua integração na nova escola nesse ano?

3. Como é que as **famílias** mobilizam o seu capital cultural e social em prol dos seus objetivos educativos e de integração académica dos filhos durante o 5º ano? Como se concretizam os estilos educativos parentais no acompanhamento da escolaridade dos filhos?

Como é que as **famílias** mobilizaram o seu capital cultural e social em prol dos seus objetivos educativos e de integração académica dos filhos durante o 4º ano?

## PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA DO ESTUDO E DA SUA METODOLOGIA

Falar de integração das crianças na escola é falar de uma multiplicidade de integrações que decorrem da transição de ciclo (desde a integração num novo espaço, passando pela

integração num novo papel social face aos pares até à integração num regime curricular e de avaliação diferentes, só para dar alguns exemplos). Da multiplicidade de transições contida em cada transição escolar em Portugal fala Pedro Abrantes (2009), dando um importante contributo para a compreensão da complexidade destas etapas do percurso escolar. Quanto à integração escolar, a sua problematização parece ausente, pois não se encontraram estudos nem bibliografia expressamente dedicados a esta temática. Esta lacuna justificaria, só por si, a necessidade de desenvolver investigação nesta área.

Compreender a integração na escola do ponto de vista das crianças torna-se ainda mais imperativo. O que pensam, como se sentem, como agem aquando de uma transição escolar para se integrarem na nova escola e no novo ciclo?

E assim se justifica a opção pelo método etnográfico, que, estando centrado na observação participante durante um período prolongado de tempo, cria melhores condições para o estudo da realidade social na sua complexidade, permitindo a observação de fenómenos inesperados mas significativos (Costa, 1993). Vantagem acrescida é também o favorecimento de uma melhor compreensão do sentido que os sujeitos dão às suas ações, enquadrando-as nas suas condições sociais e materiais de existência, e de descrição e análise mais profundas das suas emoções e sentimentos (Silva, 2009). A etnografia é, ainda, um método indicado para o estudo de crianças, dado que a observação participante possibilita a recolha de dados das suas interações e culturas produzidas e partilhadas num determinado momento e não suscetíveis de recolha de modo diferido (Corsaro, 2011).

## A ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em seis capítulos:

No Capítulo 1, “Situando as opções teóricas centrais”, são apresentadas as opções teóricas centrais que sustentam o problema em estudo e as questões de investigação. Da pesquisa bibliográfica feita inicialmente e da sua análise crítica, decorreram as primeiras opções. Estas foram, contudo, sendo sempre refinadas/atualizadas de modo igualmente reflexivo, seletivo e crítico à medida que a investigação decorria e que novos desafios se iam colocando.

No Capítulo 2, “Situando as opções metodológicas centrais”, são apresentadas as opções metodológicas centrais e justifica-se a sua adequação ao problema em estudo e às questões de investigação definidas.

Nos capítulos 3, 4, 5, e 6 são apresentados os resultados da investigação. Dada a natureza interpretativa do estudo, optou-se por, em paralelo se proceder à sua discussão. A organização destes quatro capítulos advém da complexidade do problema definido, que convocou diferentes olhares, a partir de / direcionados para diferentes espaços, tempos, atores.

O Capítulo 3, “Entrada no mundo da nova escola”, centra-se na entrada das crianças na nova escola, acompanhando-as até ao fim do 1º período letivo. Procura focar os vários aspetos desta transição e as primeiras experiências e a agência das crianças nestes meses iniciais do seu processo de integração.

O Capítulo 4, “A formação da turma”, leva o olhar investigativo a viajar no tempo, recuando até ao ano letivo anterior, a fim de desvendar como “nasceu” a turma em que se centra este estudo e qual a agência dos pais e das crianças nesse processo.

No Capítulo 5, “A integração académica”, regressa-se ao 5º ano (2º e 3º períodos), para uma análise da agência das crianças na continuação do seu processo de integração, centrando o olhar, principalmente, na dimensão académica e em atividades para-curriculares.

O Capítulo 6, “O quotidiano da criança-estudante-filho”, propõe uma nova viagem ao olhar, desta vez, no espaço. Da escola, o olhar investigativo dirige-se agora para a família. Procura-se desvendar que dinâmicas se estabelecem nas famílias e nas relações entre pais e filhos e até que ponto / de que modo são influenciadas pela escola.

O capítulo final, “Conclusões”, debruça-se, primeiramente, sobre aspetos importantes da revisão da literatura feita e do estado da investigação no domínio da integração escolar. Neste âmbito são identificadas lacunas encontradas e contributos trazidos por este estudo. Em seguida, reflete-se sobre a metodologia utilizada, a sua adequação ao presente estudo, os seus limites e os contributos que proporcionou. Reflete-se, depois, sobre os resultados obtidos com o estudo e a sua discussão, apresentando-se uma síntese das conclusões mais relevantes. Finalmente são avançadas algumas recomendações práticas e sugestões para estudos futuros.



# CAPÍTULO 1: SITUANDO AS OPÇÕES TEÓRICAS CENTRAIS



### 1.1. DEFININDO E ARTICULANDO OS CONCEITOS DE TRANSIÇÃO E DE INTEGRAÇÃO

A escolaridade obrigatória em Portugal, à semelhança de outros países, organiza-se por níveis (básico e secundário) e ciclos (1º, 2º e 3º do ensino básico) sequenciais, com especificidades que os distinguem, ao longo dos quais os alunos vão transitando. Em cada novo nível/ciclo, os alunos são confrontados com uma maior complexidade, abstração e diferenciação disciplinar do currículo, bem como uma crescente especialização dos papéis e dos serviços. Algumas das transições contempladas no sistema de ensino português são ainda acompanhadas de mudança de escola, que ocorre em momentos distintos de acordo com a tipologia das escolas que os alunos frequentam.

À transição do 1º ciclo para o 2º corresponde, de forma quase universal, a primeira mudança de escola entre níveis/ciclos de ensino. Pela primeira vez, os alunos vão deparar-se com o regime de pluridocência, correspondendo à diferenciação disciplinar do currículo em nove disciplinas, que ficam a cargo de (igual ou quase igual número de) professores também mais especializados, por contraponto ao professor único do 1º ciclo. Por acréscimo, a linguagem de cada disciplina torna-se mais específica e aumenta o grau de abstração do conhecimento. A gestão do espaço e do tempo sofre modificações consideráveis, com os horários e o toque da campainha a repartirem o dia em espaços de tempo mais pequenos (entre 45 e 90 minutos) distribuídos de forma rígida pelas várias disciplinas e a obrigarem a frequentes mudanças de salas e/ou outros espaços de trabalho escolar, ao contrário do 1º ciclo, em que cada turma tinha a sua sala própria e a gestão do tempo, a cargo do professor titular da turma, era mais flexível. Das crianças recém-chegadas, os professores e o sistema educativo esperam uma maior autonomia e responsabilidade no desempenho do seu ofício de alunos dentro mas também fora da escola, traduzidas na organização e execução de estudo em casa, que sofre uma complexificação apreciável. À simples realização das tarefas concretas indicadas pelo professor único do 1º ciclo, segue-se agora a decisão das disciplinas a estudar em cada dia, das matérias a abordar, das tarefas e estratégias a executar para além dos trabalhos de casa (TPC) marcados pelos professores, dos recursos a mobilizar. Na passagem de uma escola mais pequena e familiar para uma que pode ser bem maior e mais despersonalizada (a alteração da dimensão das escolas entre ciclos é variável, mas há escolas do 1º ciclo com algumas dezenas de alunos e escolas de 2º e 3º ciclos com mais de mil), as crianças experienciam, ainda, uma mudança de estatuto social como membros do grupo de

pares de sentido inverso, deixando de ser os maiores da escola para passarem a ser os mais pequenos.

A opção pelo desenvolvimento desta investigação na transição do 1º ciclo para o 2º prende-se com a complexidade que ela apresenta, derivada de um conjunto tão significativo de mudanças tão profundas. Muitos estudos realizados noutros países (Demetriou, Goalen, & Rudduck, 2000; Dubet & Martuccelli, 1996; Lahelma & Gordon, 1997; van Zanten, 2009) abordam a transição entre o 6º e o 7º anos de escolaridade, verificando-se, no entanto, que esta transição apresenta características estruturais comuns à nossa transição entre o 4º e o 5º anos de escolaridade (entre o 1º ciclo e o 2º), incluindo, entre outras, mudança de escola, passagem de monodocência para pluridocência e mudança de estatuto social como membros do grupo de pares.

A partir de meados do século vinte, a transição escolar foi alvo de múltiplos estudos em diversos países, nos domínios das Ciências da Educação, da Psicologia e da Sociologia, tendo-se tornado um tópico de estudos autónomo. Em Portugal, o interesse por esta temática é mais recente e a sua investigação, repartida também pela Psicologia, pelas Ciências da Educação e pela Sociologia, é ainda pouco abundante. No campo da Sociologia, destacam-se os estudos de Pedro Abrantes, sobre os quais nos deteremos com mais pormenor.

As transições escolares são definidas na literatura como as mudanças de ciclo ou de nível de escolaridade (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011), em que a mudança de contexto social, como afirma Abrantes (2005), “gera, nos atores, um sentimento de ‘começar de novo’, implicando um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (p. 28). Este autor retoma os conceitos de *ofício de aluno* e de *sentido do trabalho escolar* de Perrenoud (2002) e, salientando o caráter mutável desse ofício e desse sentido ao longo do percurso escolar, aponta a sua maior suscetibilidade a modificações em fases de indefinição, nomeadamente nas transições de ciclo. Também para Woods (1980b), as novas experiências que surgem em cada nova etapa compelem os alunos a responder às novas exigências negociando o seu caminho e procurando rentabilizar os recursos disponíveis, o seu poder e as suas competências de acordo com os seus interesses.

As transições de ciclo, embora tenham um potencial emancipatório considerável para os alunos, acarretam também o risco de exclusão, na medida em que os recursos necessários para reconstruir redes de sociabilidade, esquemas de ação e universos linguísticos estão

repartidos de forma muito assimétrica na sociedade, dificultando ou impedindo a adaptação de grupos socialmente desfavorecidos ao novo contexto escolar (Abrantes, 2005). Esses recursos são apresentados por Abrantes (2005) em três categorias (também referenciadas por Saragoça et al. (2011), autor que se fundamenta em Bourdieu, 1985): (a) *culturais*, os principais, na medida em que os jovens precisam de ativar em pouco tempo novas competências e disposições para lidarem com a nova realidade escolar; (b) *sociais*, dado que a existência, nas redes familiares e de sociabilidade, de contacto prolongado com professores ou outros agentes conhecedores do meio escolar, possibilita a mobilização do seu apoio para a transição; e (c) *económicos*, pois as famílias com capacidade económica para o efeito, podem recorrer a explicações e/ou aquisição de materiais auxiliares para melhorar o desempenho académico dos jovens. O autor coloca a transição escolar “na intersecção entre um objeto sociológico pertinente e um problema social relevante” (pp. 26-27), secundado por Saragoça et al. (2011), que a define como “uma situação-problema de natureza ecológica” merecedora de estudos com abordagens multidimensionais, incluindo a interpretação sociológica (p. 4).

Sendo a transição de ciclo escolar um fenómeno complexo que comporta diversas discontinuidades, implicando várias transições diferentes (Abrantes, 2009; Measor & Woods, 1984), Abrantes (2009) destaca cinco, também referidas na generalidade da literatura: “(a) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) de estabelecimento de ensino; (c) de grupo de amigos; (d) de estatuto social; e/ou (e) de posição ocupada nos grupos/redes sociais” (p. 36). A complexidade da transição escolar é agravada pelo facto de se adicionar a outras transições, destacando-se a transição da infância para a adolescência, que implicam igualmente processos de reconstrução da identidade que envolvem o indivíduo e as suas relações (Abrantes, 2005; Galton & Morrison, 2000; Measor & Woods, 1984). Por estas razões, as transições de ciclo geram uma mudança para uma situação nova, em que o estatuto e a identidade do aluno são alterados, num processo referenciado na literatura através do conceito de *status passage* (Measor & Woods, 1984).

Como foi mencionado, as transições provocam uma rutura com a anterior ordem escolar e acarretam indefinição e desconhecimento, mesmo que parciais, da nova realidade e das suas regras, acentuados quando existe mudança de escola. Para os alunos, trata-se de uma situação iniciática, em que são confrontados com a necessidade de exploração e construção de sentidos, num processo de reconfiguração da realidade escolar e de redefinição identitária (Abrantes, 2009; Measor & Woods, 1984; Saragoça et al., 2011). Este modo de definir a transição deixa clara a necessidade de integração no novo contexto escolar com que as

crianças e os jovens se deparam quando mudam de escola/ciclo de escolaridade. “Integração” é, no entanto, um conceito presente, na melhor das hipóteses, no segundo plano das preocupações da investigação sobre a transição escolar. Optou-se, por conseguinte, pelo recurso a Pires (2012), Giddens (2000) e a Barel (1990) para a definição deste conceito, que se afigura como fundamental, e para a qual foram mobilizados também contributos de investigadores da transição escolar, com destaque para Abrantes.

A já referida multiplicidade de transições envolvida na *transição escolar* acarreta a necessidade de as crianças realizarem uma integração também a diferentes níveis, para que passem a “fazer parte” do novo contexto, o que não significa uma moldagem passiva e acrítica. Pelo contrário, a integração é o processo de exploração da nova realidade escolar decorrente da transição, ao longo do qual as crianças vão produzindo sentidos e se vão construindo como sujeitos competentes para agirem de forma intencional e estratégica de acordo com os seus objetivos e recursos, na sua nova condição de alunos de um novo ciclo/escola, nas várias situações e papéis que ela implica. Abrange, por conseguinte, a interação social com pares e adultos (professores e outros profissionais), contextualizada nas situações e nas hierarquias formais ou informais, a utilização dos espaços e dos recursos, a relação com o conteúdo das várias disciplinas e a sua aprendizagem e avaliação, o conhecimento e a aplicação das regras de disciplina. A integração consiste, assim, no já referido processo de reconfiguração da realidade escolar e de redefinição identitária que acompanha a fase de transição entre escolas/ciclos de ensino.

Partindo da definição de Pires (2012) do conceito sociológico de integração como “o conjunto dos processos de constituição de uma sociedade a partir das suas componentes, sejam elas pessoas, organizações ou instituições” (p. 56), este autor, na esteira de Giddens (2000), que o definia como “os laços regularizados, ou como a *reciprocidade das práticas*, quer entre atores quer entre coletividades” (p. 57), faz uma distinção entre integração social e integração sistémica. Respeitante às relações entre pessoas e grupos de pessoas, a integração social é, nesta aceção, a forma como os indivíduos autónomos são incorporados no novo contexto através dos seus relacionamentos sociais, ou seja, o modo como se desenvolvem os laços e símbolos de pertença coletiva. Os seus mecanismos principais são a pertença a grupos, no plano relacional, e o desenvolvimento de conhecimento comum, no plano simbólico. Considerando o plano sistémico, a integração é a forma como se constituem as interdependências entre subsistemas sociais especializados de um mesmo sistema; aplica-se, assim, às relações entre papéis, instituições, lugares e hierarquias.

Do ponto de vista sistémico, considerando o sistema educativo português, a escolaridade obrigatória organiza-se por níveis (básico e secundário) e ciclos sequenciais, ou seja, subsistemas do sistema de ensino, diferenciados e interdependentes, ao longo dos quais os alunos vão passando por várias transições. Como foi referido anteriormente, cada nível/ciclo distingue-se por uma maior diferenciação e um maior nível de abstração relativamente ao anterior. Na transição do 1º ciclo para o 2º a diferenciação traduz-se nas mudanças cruciais já citadas, que incluem especialização dos saberes disciplinares, maior especialização e abstração da linguagem específica de cada disciplina, pluridocência e especialização dos papéis desempenhados pelos diversos profissionais e dos serviços existentes na organização escolar. Do ponto de vista social, a rede relacional regista um grande alargamento, tanto com a inclusão de um bastante maior número de pares, como com o aumento de profissionais adultos, exercendo funções mais diferenciadas (professores, assistentes operacionais e outros técnicos). Concomitantemente, o estatuto social das crianças muda radicalmente, pois deixam de ser as mais velhas e passam a ser as mais pequenas. Acresce ainda que, a nível sistémico, as mudanças ocorridas nas transições escolares não se circunscrevem a uma esfera intrassistema educativo; elas implicam alterações nas relações entre diferentes instituições, quer com uma eventual alteração de parceiros exteriores à escola, quer com modificações nas relações institucionais com eles estabelecidas. A relação entre a família e a escola, para referir apenas as instituições mais próximas da criança, conta, a partir da entrada no 2º ciclo, pela primeira vez, com a figura do diretor de turma (DT) como principal agente dessa relação, do lado da escola. À complexidade social e sistémica desta transição corresponde igualmente grande complexidade na integração social e sistémica. A existência de uma pluralidade de integrações é reconhecida por Barel (1990), que, entre várias formas de temporalidade, se refere também a integrações simultâneas. Representa essa pluralidade através da imagem de uma rede ou cascata de múltiplas integrações que, com modalidades, finalidades e temporalidades específicas, coexistem e relacionam-se de diferentes modos, podendo sobrepor-se, articular-se, complementar-se, colidir e, até, destruir-se mutuamente.

O trabalho iniciático de negociação de sentidos levado a cabo pelas crianças na transição, implicando uma redefinição da sua identidade e da nova realidade escolar (Abrantes, 2009), enquadra-se, como já foi referido, no processo de integração, que precisa de ser concebido de forma abrangente e multidimensional, nomeadamente a nível social e académico. A ideia da negociação de sentidos encontra-se presente em Barel (1990), para

quem o processo de integração comporta sempre a existência de distância entre o indivíduo como ser humano e o indivíduo no desempenho de um papel social, sendo essa distância uma fonte de criatividade (social, política, etc.) propulsora de mudança. O autor representa a integração como um estado de tensão entre o individual e o coletivo e salienta que mesmo numa integração bem-sucedida há sempre uma parte do indivíduo que não pode socializar-se e uma parte do social que não se pode individualizar, o que torna possível o jogo simbólico e de sentido acrescentando que a integração tem, assim, que fazer sentido e criar sentido. Outro aspeto da complexidade da integração apontado por Barel é o facto de ela não ser unidimensional, na medida em que o indivíduo não é o único sujeito de integração, dado que o social se constrói e se integra ao mesmo tempo que o indivíduo, ideia também presente na supracitada definição de integração de Giddens.

Numa pesquisa desenvolvida entre 2004 e 2008, Abrantes (2009) focou-se na análise dos processos de transição de ciclo dos alunos, com particular destaque para os fatores conducentes ao aumento do insucesso e do abandono escolares, que as análises estatísticas oficiais de então registavam como sendo mais elevados no primeiro ano de cada ciclo. O seu estudo centrou-se nas relações sociais e nas aprendizagens escolares, com a análise da forma como se iam desenvolvendo e articulando ao longo da escolaridade, e, particularmente, do modo como se transferiam e atualizavam ou, pelo contrário, como se inibiam e esbatiam nos anos de transição. Verificou que “os fracassos na transição propriamente escolar (compreensão da matéria, estudo, classificações) têm uma relação quase nula com os processos de integração social no novo ciclo (relação com companheiros e professores)” (p. 40), assim como não decorrem da falta de estudo ou de lacunas de aprendizagem no ciclo anterior. O insucesso e o abandono escolares nas transições encontravam explicação nas descontinuidades entre os ciclos, particularmente na existência de diferentes subculturas dos professores de cada ciclo, a que correspondiam uma metodologia progressivamente mais expositiva, bem como expectativas e nível de exigência cada vez mais elevados, a par com falta de articulação e de comunicação entre os docentes dos vários ciclos, que desconheciam o trabalho realizado nos restantes. Num texto anterior, Abrantes (2005) apresentava, como já foi exposto, o *ofício de aluno* e o *sentido do trabalho escolar* como estando sujeitos a evolução ao longo da escolaridade, particularmente nos momentos de indefinição como as transições de ciclo. Referindo o aumento dos níveis de exigência pelos professores, realçava as modificações no modo de tratamento da linguagem, pelo papel fulcral desta nas formas de estruturação do pensamento e da (inter)ação. Nessa conformidade, salientava a importância



de compreender como os atores se autonomizavam dos universos linguísticos anteriores e se integravam nos novos.

Os aspetos referidos por Abrantes nestes estudos fazem parte do processo de integração. Com efeito, só se pode considerar uma criança integrada na nova escola e no novo ciclo se, a par de uma boa integração social, também houver integração no seu ofício de aluno, cujo papel sofre alterações sistémicas correspondentes à diferenciação dos saberes, implicando a dominação das formas de discurso de cada disciplina e dos métodos de trabalho e de avaliação específicos de cada uma. A existência de fracasso “na transição propriamente escolar (compreensão da matéria, estudo, classificações)” (Abrantes, 2009, p. 40) acarreta, por conseguinte, igualmente insucesso na integração. Também neste domínio as crianças precisam de explorar e de construir sentidos para a nova realidade escolar, mais diferenciada e especializada, e de agir de forma reflexiva e estratégica.

A definição do conceito de *aluno profissional* (no original, *professional pupil*), de Gordon et al. (1999) corresponde a uma definição de criança integrada na escola. *Aluno profissional* é, de acordo com as autoras, o aluno que consegue conduzir-se na escola de modo competente, sem cometer erros ou entrar em conflitos, a menos que seja essa a sua intenção. Distinguem três camadas na escola - que, apesar das suas características distintivas, se encontram interligadas -, com as quais os alunos têm que saber lidar para o conseguirem: (a) a escola oficial, englobando o currículo, as aulas, o processo pedagógico, as hierarquias formais e o regulamento disciplinar; (b) a escola informal, que compreende as hierarquias informais, a aplicação e a interpretação das regras e a interação social; e (c) a escola física, relativa à espacialidade e ao *embodiment*<sup>1</sup>, contemplando espaço, tempo, voz, movimento e o currículo do corpo. *Aluno profissional* é uma designação que não se aplica a alunos abstratos, mas a sujeitos específicos, posicionados de forma diferente nas relações sociais e com características próprias, atores sociais que, através de exploração e com recurso a diversas estratégias, vão encontrando formas de exercer a sua agência com uma competência crescente nas três áreas mencionadas. A ideia de individualização encontra-se também em Abrantes (2009), para quem a transição se compreende melhor enquanto processo de individualização, ou seja, de construção reflexiva, estratégica e intencional, por cada indivíduo, da sua identidade e da sua biografia singular. Também Pires (2012) aponta a

---

<sup>1</sup> Optou-se por manter a designação *embodiment*, usada no texto original, em inglês, para o conceito referente ao modo como as crianças se apropriam do seu corpo e o usam, respeitando as regras determinadas oficialmente ou contornando-as e transgredindo-as.

individualização como sendo o principal processo da integração, destacando as suas dimensões de autonomia, singularidade e autoconsciência da autonomia e da singularidade.

Centrando-se este estudo na integração num ano de transição escolar, porque é principalmente nesse contexto que ela tem vindo a ser abordada, é importante deixar uma nota para o facto de a integração no meio escolar, como frisa Perrenoud (2001b), nunca estar completa e poder ocorrer num âmbito mais lato. Se ele considera a “entrada na escola e os primeiros anos” como frequente “fonte de emoções fortes” que marcam a integração nesses anos, fundamenta a sua afirmação de que “a integração em meio escolar nunca está completa” com o seu “[recomeço] em cada novo ano”, seja “por uma mudança de professor, de turma ou de escola” (p. 89)

Em conclusão, à fase de transição escolar entre ciclos de ensino, decorrente da integração sistémica a nível do sistema educativo, corresponde o processo de integração das crianças no novo ciclo e na nova escola. As crianças implicam-se, ao longo desse processo, na exploração da nova realidade escolar, redefinem a sua própria identidade e constroem-se como sujeitos competentes para lidarem com as diferentes *camadas* da escola (Gordon et al., 1999), de forma reflexiva, intencional e estratégica, de acordo com os seus interesses, objetivos e recursos. Transição e integração são, assim, duas faces da mesma moeda, na medida em que à transição corresponde um processo de integração, sendo a sua consecução condição necessária para uma transição bem-sucedida.

## 1.2. ENQUADRANDO O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Num estudo sobre a experiência das crianças na integração na escola num ano de transição, impõe-se a clarificação do conceito de *experiência* e a fundamentação teórica da opção por este conceito. Os estudos e os textos de Montandon (1997) e desta autora com Osiek (Montandon & Osiek, 1996, 1997, 1998) estão na origem dessa decisão, complementados, subsidiariamente, pelos de Dubet e Martuccelli (1996). Trata-se de autores que se ocupam não apenas com a compreensão do que a escola faz às crianças mas que pretendem desvendar também o que as crianças fazem com o que lhes é feito, desocultar a forma como elas constroem a sua experiência.

Estes autores distinguem os conceitos de experiência, socialização, educação e ação. Enquanto *educação* é um conjunto de meios utilizados para transmitir conhecimentos e preparar o futuro (Montandon, 1997), um projeto de construção de um sujeito (Dubet & Martuccelli, 1996), a *socialização* visa a integração num sistema e numa sociedade (*idem*) e

compreende aprendizagens fora desse projeto, sem transmissão ou aprendizagem intencionais (Montandon, 1997). Montandon (1997) apresenta os dois conceitos interligados numa mesma designação, *educação-socialização*, como duas faces da mesma moeda, constituindo uma dupla realidade que inclui a ação dos “educadores” e a ação dos “educados” (p. 17), a sua experiência no processo em causa. Montandon considera o conceito de *experiência* mais adequado do que o de *ação* para dar conta da socialização do lado dos socializados, pois comporta três dimensões interdependentes e indissociáveis, - *representações, emoções e ações*; nos vários modelos teóricos da sociologia da ação, por seu turno, salienta a autora, embora não haja uma posição única face ao papel das emoções, o conceito *ação*, normalmente, não sugere uma continuidade pensamento-emoção-ação. A dimensão social deste conceito de *experiência* é frisada por Montandon e Longchamp (2007), nomeadamente quando explicitam que os elementos que constituem a experiência “são materiais sociais produzidos pelos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem, e são por eles retrabalhados” (p. 108). Dubet e Martuccelli (1996) esclarecem que o conceito de *experiência* é mais ajustado para analisar o tipo de ator e o tipo de sujeito fabricados pela escola do que o de socialização, pois a experiência é a forma como os atores, individuais ou coletivos, combinam as várias lógicas de ação que estruturam o mundo e que, no caso da experiência escolar, correspondem às três funções essenciais do sistema escolar: socialização, distribuição de competências e educação. Estes autores definem três lógicas de ação, que designam como integração, estratégia e subjetivação:

- *Integração* – Na lógica de integração, a que todos os atores sociais estão submetidos, eles definem-se pela pertença, pelo seu papel e por uma identidade cultural herdada. Os conceitos de ação e de ator são tomados no sentido da sociologia clássica e a socialização pressupõe a adoção, pelo ator, do estatuto que ocupa na sociedade. Ser aluno significa, no domínio desta lógica de ação, compreender e interiorizar as expectativas da escola e o lugar que deve ocupar na hierarquia escolar, desempenhando, em conformidade, esse seu papel de “aluno”. Não esquecendo que a escola não é uma organização homogênea, pois nela existem tensões de pertenças e de normas (por exemplo, entre o universo escolar e o universo familiar, ou entre a sala de aula e os grupos de pares), os autores afirmam que, não obstante, no contexto desta lógica de ação a integração sobrepõe-se às tensões.
- *Estratégia* – A ação social comporta uma dimensão estratégica, no âmbito da qual o ator constrói uma racionalidade limitada em função dos seus objetivos, dos seus recursos e da sua posição. A identidade do aluno depende, nesta lógica de ação, muito da natureza dos recursos e dos interesses de cada criança. Implica, também,

um distanciamento do seu papel e das suas pertenças. Ser bom aluno não depende apenas da capacidade de se conformar às expectativas da organização, mas de conseguir triunfar no espaço escolar, definido aqui como um mercado caracterizado pela competição. Ser bom aluno passa, conseqüentemente, por conseguir fazer previsões de médio e longo prazos e definir as estratégias mais eficazes, tendo em conta os benefícios e os custos de cada opção. Os autores frisam a diferença entre a lógica de integração e de estratégia, que passam por objetivos diferentes e estabelecimento de relações com os outros também diferentes. Acrescentam que aquilo que constituirá um certo nível de integração nessa lógica corresponderá a um recurso para a ação na de estratégia.

- *Subjetivação* – O ator social não é definido apenas pelas suas pertenças e pelos seus interesses. É caracterizado também por capacidade de distanciamento de si próprio e da ordem das coisas, bem como pelas capacidades de convicção, de crítica e de ação autónoma, que o tornam um *sujeito*. Esta capacidade de ser sujeito - frisam os autores - é marcada culturalmente.

Embora as lógicas de ação do sistema sejam impostas aos atores, é o seu trabalho de articulação e de combinação dessas lógicas que lhes confere uma coerência e um sentido num conjunto social que não os possuíam *a priori*, ao mesmo tempo que contribui para a formação da identidade social dos sujeitos. Este trabalho depende de diversas variáveis fundamentais, em que se contam algumas de tipo diacrónico (idade e evolução da posição escolar ao longo do tempo) e outras relativas à posição social e escolar dos alunos. Nesta conformidade, Dubet (1996) define *experiência social* como “uma maneira de construir o mundo”, como “uma atividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’” (p. 95). É neste sentido que Dubet e Martuccelli (1996) consideram que toda a educação é também uma autoeducação, pois não passa apenas por um processo de inculcação, implicando, inevitavelmente, um trabalho do indivíduo sobre si próprio.

Tal como Dubet e Martuccelli, também Montandon (1997) vê a socialização como uma realidade dupla, incluindo, por um lado, a ação dos “socializadores” e, por outro, a ação dos “socializados” (p. 43). Assim, propõe uma dupla grelha conceptual para analisar a experiência das crianças.

A primeira grelha está relacionada com as lógicas subjacentes aos contextos familiar e escolar, em que se inscreve a socialização escolar da criança. Compreende três dimensões de análise:

- *Lógica de transmissão* – Refere-se à cultura (saberes, valores e ideais) que os agentes de socialização (pais, professores) tentam transmitir.

- *Lógica de organização* - Diz respeito às estruturas e métodos dos contextos educativos. Neste âmbito, as crianças aprendem a situar-se face à autoridade e face aos colegas.
- *Lógica de orientação* - Concerne aos projetos que os principais agentes de socialização têm para as crianças no que se refere à sua carreira escolar e profissional, ao seu futuro.

A segunda grelha conceptual reporta-se à experiência das crianças e é constituída por três dimensões interdependentes:

- *Representações* que as crianças têm da socialização – A autora define representações como construções cognitivas, elaboradas através de informações e crenças recebidas do mundo social circundante, que ajudam a compreender esse mundo e influenciam as ações e as interações. Fatores como a pertença social, a idade, o género ou o grau de sucesso académico subjazem em graus e combinações diferentes à elaboração das representações sociais de cada criança, nomeadamente no que se refere à sua educação e ao papel dos agentes de socialização.
- *Emoções* relacionadas com o seu processo educativo – Montandon (1997) salienta “a ideia de que as emoções são *definidas socialmente*, e que estão ligadas às representações sociais, bem como às ações dos indivíduos”<sup>2</sup> (p. 244).
- *Ações* em que se empenham e *estratégias* que elaboram no decorrer da sua socialização – Enquanto atores sociais, as crianças(-alunos) desenvolvem estratégias e empreendem ações, quer no âmbito escolar quer no familiar, que podem variar de acordo com muitos fatores, entre os quais o ambiente social, as suas características pessoais, as suas representações de educação e as suas emoções.

É a conjugação num único conceito destas três dimensões interdependentes que confere ao conceito de *experiência*, de acordo com Montandon (1997), potencialidade para captar o que os indivíduos sentem e fazem, bem como o sentido que dão à sua ação, lembrando ainda, a autora, que a ação não se pode dissociar da reflexão e da emoção.

O conceito de experiência definido pelos autores citados e a dupla grelha conceptual de Montandon (1997) facultam, assim, um olhar analítico abrangente e multifacetado sobre as vivências das crianças.

---

<sup>2</sup> Tradução do original: “(...) nous retenons ici l’idée que les émotions sont définies socialement, et qu’elles sont liées aux représentations sociales, de même qu’aux actions des individus.” (Montandon, 1997, p. 244)

### 1.3. LANÇANDO UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO DAS CLASSES MÉDIAS COM A ESCOLA

Um foco de análise que interessa convocar neste estudo diz respeito à relação das classes médias com a escola, pois, como viremos a esclarecer, a quase totalidade das crianças da turma estudada provém de famílias de classe média.

A relação das classes médias com a escola, tendo começado a ser alvo de investigação num passado recente, tem vindo a despertar um interesse crescente. Este interesse surgiu na sequência da massificação da escolarização que, em conjunto com o aumento da competição escolar, tiveram fortes repercussões nas classes médias e no investimento educativo por elas protagonizado (Nogueira, 2010). Com uma posição intermédia na estrutura social e grande heterogeneidade interna, as classes médias são as mais sujeitas a possibilidades de mobilidade social ascendente e a riscos de mobilidade social descendente; em contrapartida, a sua relação próxima com os novos conhecimentos científicos torna-as mais habilitadas para enfrentar os riscos sociais e educativos de forma estratégica. O receio de regressão social colocou a definição do destino socioprofissional dos filhos como uma prioridade e a concorrência entre as famílias tornou-se uma realidade (Diogo, 2010). Conscientes destas capacidades e dos constrangimentos mencionados, os pais de classe média veem-se como "autores de sua própria vida", com aptidão para lutar contra as pressões sociais e para alterar o rumo das experiências individuais (van Zanten, 2007, p. 250). Assim, estes pais implicam-se fortemente no acompanhamento da trajetória escolar dos filhos. Preparam-nos de forma sofisticada, apoiados em conhecimentos de psicologia e de sociologia, num processo de planificação, racionalização e individualização crescente da experiência cultural infantil (van Zanten, 2007), privilegiando estratégias de carácter proativo ou preventivo em detrimento das de carácter reativo (Nogueira, 2012), com o objetivo de "assegurar raridade" aos percursos escolares dos filhos (Diogo, 2010) e lhes proporcionar de diplomas de nível mais elevado (Diogo, 2006). É neste âmbito que se enquadra a escolha da escola, antecédida por pesquisa acerca da qualidade das escolas, levada a cabo de forma muito reflexiva (van Zanten, 2007). Ball e Vincent (1998) referem-se a estes pais como *escolhedores privilegiados/competentes* (*privileged/skilled choosers*), destacando as suas competências de escolha e a intencionalidade que nela depositam.

A heterogeneidade dos vários setores das classes médias, caracterizados por diferentes níveis de capital económico e cultural, diferentes posições sociais na estrutura de classe, diferentes convicções sobre o primado na relação família e Estado, diferentes interesses,

valores e representações e, ainda, diferente priorização de objetivos (mesmo que comuns) para a educação dos filhos, relacionada com o lugar que pretendem que eles venham a ocupar na divisão social do trabalho, está associada a opções distintas no domínio escolar. Os diferentes posicionamentos sobre a escola, o ensino e os objetivos da formação escolar levam a opções diversas, em que se inclui a grande escolha entre ensino público ou ensino privado, mas também a escolha dentro do público. Alguns setores tendem, por exemplo, a optar por escolas privadas, sem misturas sociais, nas quais encontram ainda a oferta de atividades extracurriculares, sem acréscimo do trabalho familiar para garantir a sua frequência, enquanto outros setores inclinam-se para a opção por escolas públicas, recorrendo a estratégias que garantam uma escolaridade para os filhos que se conforme aos seus objetivos (van Zanten, 2007).

Se, em muitos países, os pais podem escolher livremente o estabelecimento de ensino público que pretendem, noutros a legislação define regras que determinam o público-alvo de cada escola, normalmente em função das zonas de residência familiar dos alunos. Este é o caso de Portugal e, por isso, a escolha de uma determinada escola pública não depende de uma opção parental<sup>3</sup>. Por esta razão, só algumas famílias, as que dispõem de recursos e estratégias legítimas que contornem as restrições legais, conseguem desencadear processos tendentes à escolha da escola ou da turma para os seus filhos.

As redes sociais de pais desempenham um papel crucial no processo de escolha de escola pelos pais e atravessam todos os estratos sociais e culturais. Baseiam-se, segundo Ball e Vincent (1998), em conversas boca-a-boca em que se partilham informações, se contam histórias e rumores e se trocam opiniões em torno de *conhecimento “quente”* (“*hot knowledge*”), assim designado por estes autores por se basear na experiência direta e em respostas afetivas. Distingue-se do *conhecimento “frio”* (“*cold knowledge*”), oficial e abstrato, produzido pelas escolas ou divulgado em instrumentos como os resultados dos exames ou os *rankings*, nem sempre de fácil decodificação. Estas redes procuram, de uma forma coletiva, dar sentido às características particulares de uma escola. Lembrando que o acesso dos indivíduos a cada rede está muito condicionado por fatores relacionados com a classe social, Ball e Vincent (1998) salientam que num mesmo local pode haver várias redes sociais, com dinâmicas, preocupações e prioridades distintas, com recursos sociais diferentes e situando-

---

<sup>3</sup> Veja-se notícia de 22/07/2017 sobre criação do movimento de pais “Chega de Moradas Falsas”, in <https://portaldaqueixa.com/noticias/pais-criam-movimento-contrafalsas-moradas-dos-encarregados-de-educacao>.

se de forma desigual relativamente às fontes de conhecimento. Esta ideia é perfilhada por Alegre e Benito (2012), que apontam a possibilidade de obter informação fiável e em primeira mão - acessível apenas a famílias particularmente privilegiadas – como um fator determinante na marcação de distância entre as várias redes. Uma conclusão importante do supracitado estudo de Ball e Vincent (1998) é a comprovação das “limitações e distorções da pesquisa que retira a escolha do contexto social ou que dessocializa a tomada de decisões e a trata como uma espécie de cálculo racional individual” (pp. 393-394).

Ball e Vincent (*idem*) apresentam uma tipologia de escolha parental da escola com três categorias caracterizadas por um conjunto de fatores em que sobressai a classe social e se incluem os valores parentais acerca da escolha e da escolaridade:

- *Escolhedor competente/privilegiado* – Tem elevado interesse na escolha de uma escola que considere boa e tem uma capacidade elevada para a realizar. Pertence à classe média culta.
- *Escolhedor semicompetente* – Tem grande preocupação em escolher uma escola que considere boa, mas tem baixa competência para o fazer. Abrange pais de origens sociais diversas.
- *Escolhedor desinteressado* – Apresenta baixo interesse na escolha da escola e baixa competência para a realizar. Pertence a classes baixas com baixa formação académica.

Os *pais escolhedores* competentes envolvem-se num processo de escolha que garanta a adequação da escolha ao seu filho. Distingue duas categorias:

- *Pais orientados por objetivos* – Regem-se por interesses académicos muito precisos relacionados com as aspirações para o seu filho. Nesse sentido, procuram uma escola que garanta uma sólida formação académica orientada para um futuro específico, conjugado com objetivos bem determinados.
- *Pais orientados para o indivíduo* – Preocupam-se fundamentalmente com o bem-estar e a felicidade da criança, pelo que buscam uma escola que assegure essas condições e lhe dê uma preparação abrangente para lidar com o futuro.

Ball e Vincent (1998) definem também três categorias de resposta dos pais ao conhecimento obtido nas redes sociais:

- *Suspeição* - Os pais que reagem com suspeição subdividem-se em dois grupos principais:
  - Pais de classe média com elevado capital cultural e social que lhes permite complementar ou contextualizar as informações obtidas nas redes sociais com conhecimentos oficiais a que acedem e que descodificam com facilidade.



- Pequeno grupo de pais de classes trabalhadoras para quem as diferenças entre as escolas não são relevantes.
- *Dúvida* - Embora utilizem o conhecimento recolhido nas redes sociais, estes pais, de proveniência social mais heterogénea e com um grau elevado ou médio de competências de escolha, têm consciência da falibilidade e da inconstância dessa informação, pelo que se sentem mais ansiosos e buscam outras fontes.
- *Aceitação* - Esta atitude é adotada predominantemente por pais com competências de escolha limitadas (semicompetentes), de classes sociais variadas, que confiam na sua rede social para descodificar a informação oficial e recolher opiniões, fazendo, assim, uma escolha baseada na opinião dos que lhes são próximos. Atribuem especial crédito a profissionais da educação e outras pessoas ligadas às escolas.

Alegre e Benito (2012) apresentam uma tipologia das famílias no que respeita à escolha da escola, considerando três categorias:

- *Famílias “maximizadoras”* - São famílias com elevada formação académica, que iniciam o processo de escolha da escola com antecedência, preocupando-se com a qualidade das características sociais e pedagógicas da escola a escolher. O seu elevado capital social facilita a mobilização de contactos com profissionais da área da educação, enquanto o seu elevado capital cultural possibilita a gestão eficaz da informação obtida através dos diversos canais utilizados, incluindo a sua descodificação. O elevado capital económico dá acesso à opção pelo ensino privado ou público.
- *Famílias “garantidoras”* - Trata-se de um grupo mais heterogéneo tanto a nível do capital social como do cultural. Nem sempre confiam nas suas competências para efetuarem uma escolha adequada, pelo que dependem bastante das informações que recolhem junto dos amigos e/ou conhecidos e de outros canais de informação. A sua preocupação com a escolha da escola surge, muitas vezes, por contágio das preocupações e pressões nesse sentido por parte daqueles que as rodeiam.
- *Famílias “deslocadas”* - O capital social destas famílias é tão reduzido que não lhes dá contacto com redes informadas na escolha da escola. Da mesma forma, não têm um capital cultural-cognitivo que lhes permita descodificar os mecanismos e sentidos das várias opções. O baixo capital económico limita a opção a escolas públicas. Este grupo é constituído, principalmente, por famílias estrangeiras e pobres.

A existência de redes sociais de pais com os mesmos interesses, projetos e crenças é igualmente reconhecida por van Zanten (2009). A autora destaca o facto de, ao congregarem e rentabilizarem esforços e recursos, com destaque para as fontes de informação, estas redes potenciarem a definição de estratégias conjuntas.

A opção por uma “boa” escola e a busca ativa de uma “boa” turma são estratégias a que recorrem muitos pais que optam pelo ensino público (Abrantes, 2009; Dubet, 2007; Nogueira, 2012; van Zanten, 2007). Procuram, assim, garantir aos filhos uma turma de “bom” nível, isto é, com composição social homogênea e rendimento académico elevado, numa escola “boa”, ou seja, com heterogeneidade social, condição que também valorizam na educação tomada de forma global (van Zanten, 2005, 2007, 2009), mas assegurando a existência de turmas com essas características. O seu conhecimento sofisticado do sistema de ensino dá-lhes maior capacidade para contornar as leis e influenciar as políticas de recrutamento e de formação de turmas nas escolas (Nogueira, 2010), visando a constituição desse tipo de turmas; da mesma forma, apetrecha-os com uma maior capacidade de interpretação das leis, que lhes desvende atalhos legais (Nogueira, 2010; van Zanten, 2009), como, por exemplo, a opção, concertada com outros pais do mesmo estrato social, por uma língua estrangeira menos escolhida (van Zanten, 2009).

Um momento particularmente sensível no processo de escolha da escola situa-se nas fases de transição entre os ciclos de ensino, o que levou van Zanten (2009) a debruçar-se sobre a transição do 6º ano para o 7º ano, que, em França, tem semelhanças estruturais com a transição do 1º ciclo para o 2º em Portugal.

Perfilhando o objetivo de desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, caracterizador das classes médias, e que se traduz numa estruturação do tempo extraescolar com atividades para esse fim (Nogueira, 2012), os pais que apostam na escola pública fazem um fortemente ativo investimento pessoal no acompanhamento da sua vida escolar, em que se inclui a monitorização do estudo fora da escola, e, ainda, no complemento da sua educação. Para este efeito, investem na oferta de frequência de atividades de tempos livres por si consideradas como importantes para a formação global e até potenciadoras do sucesso académico. Uma verdadeira “escola fora da escola” (designação que Nogueira, 2012, usa por empréstimo de Glasman) prolifera com a oferta de dispositivos de suporte para a competição escolar, incluindo materiais paraescolares e dispositivos de terceirização da ajuda doméstica, a que se junta a criteriosa seleção de atividades de carácter cultural ou desportivo, consideradas rentáveis para o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos (Nogueira, 2010). Desta forma, estas crianças têm uma forte estrutura familiar, que se associa a uma forte estrutura da escola, intencionalmente procurada pelas suas famílias.

Em conclusão, as famílias de classe média tendem a preparar a transição das suas crianças entre escolas de modo refletido, intencional e estratégico, marcado por objetivos em

que o futuro dos filhos e o papel que ocuparão na distribuição social do trabalho tem primazia, a par da garantia de condições para uma integração bem-sucedida. Considerando as lógicas de ação dos socializadores definidas por Montandon (1997), as famílias de classe média tendem a agir de acordo com uma clara lógica de orientação, dada a sua preocupação com a carreira escolar e o futuro dos filhos mas de forma bastante marcada também pela lógica de organização, devido à estrutura forte e consciente que as enformam bem como ao tipo de estrutura que buscam na escola, e pela lógica de transmissão, patente na expectativa de que a escola escolhida providencie uma sólida aquisição dos saberes disciplinares contidos nos programas escolares.

Depois de analisada a relação entre as classes médias e a escola, particularmente no que respeita à escolha da escola, cabe olhar mais aprofundadamente para as dinâmicas familiares e os estilos educativos parentais descritos na bibliografia, considerando sempre a classe social e as diferenças e a (des)igualdade de oportunidades escolares.

#### 1.4. REFLETINDO SOBRE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS, CLASSE SOCIAL E (DES)IGUALDADE DE OPORTUNIDADES ESCOLARES

As transições de ciclo são etapas particulares na vida das crianças e dos jovens e no seu percurso escolar. São-no também nas famílias, como se viu. As crianças, sujeitas a socializações e ressocializações sucessivas (Lahire, 2007), movem-se entre os vários agentes de socialização, particularmente entre a família e a escola, com uma dinâmica própria. A socialização é multidimensional e sistémica e “os múltiplos elementos de uma dada rede social podem influenciar cada um dos outros.” (Seabra, 1999). Analisadas as estratégias de classe média relativas à etapa da transição escolar, interessa contextualizá-las nas abordagens educativas familiares mais latas e na conceções em que estas se fundamentam. Interessa compreender até que ponto a pertença a diferentes classes sociais se relaciona com a multiplicidade de formas de conceber e operacionalizar as responsabilidades e os objetivos da parentalidade pelas diferentes famílias, não ignorando que diversos estudos têm mostrado existência de correlação entre o meio social e os estilos educativos parentais (Kellerhals & Montandon, 1991; Kellerhals & Widmer, 2012; Lareau, 2003, 2007). Interessa conhecer melhor as dinâmicas internas das famílias (Diogo, 2006), os seus modos de funcionamento e as suas práticas de investimento escolar, bem como os seus contributos “para a (re)produção da diversidade das trajetórias escolares” (Diogo, 2006, p. 88).

Num primeiro olhar centrado mais pormenorizadamente sobre a família, há que referir a família “individualista e relacional” de que fala Singly (2000b, p. 15), na medida em que, por um lado, o amor se impõe ainda mais, pois dele depende a continuidade do casal e, por outro, o processo de individualização de todos os seus elementos toma mais importância. Singly (2000b) sublinha que “é no espaço onde circula o amor que se constrói uma grande parte da identidade pessoal dos indivíduos”, especificando que “‘a família’ (qualquer que seja a sua estrutura) toma para si a função de (tentar) consolidar em permanência o ‘eu’ dos adultos e das crianças” (p. 14). Singly (2005) apresenta a família também como “educativa” e como “sentimental”, por se centrar nas relações afetivas e nas preocupações educativas. Estas transformações da relação das crianças com a família e com as outras instituições não estão desligadas das mudanças das sociedades contemporâneas da segunda metade do século XX, incluindo a crença na criança dotada de uma natureza específica interligada com o desenvolvimento do individualismo e do direito dos indivíduos a tornarem-se eles próprios (Singly, 2004).

Wall, Cunha, e Atalaia (2013) especificam também algumas designações atribuídas à família de hoje, em que sobressai, igualmente, a qualidade das relações de afeto familiares e a importância da família para cada um dos seus elementos: família “companheirista”, “centrada nos afetos, na democracia e numa maior igualdade de género” (p. 73), da qual está excluída a violência familiar; família “relacional”, “onde se concentram expectativas de felicidade pessoal e de pertença, conjugadas com princípios de solidariedade, proteção e cumplicidade” (p. 73); não deixando ainda de referir a maior diversidade de modos de viver em família por haver maior liberdade de organizar a vida privada sem o grau de censura social de outros tempos.

A família “educativa” (Singly, 2005) adquiriu um peso considerável devido ao facto de a “herança cultural familiar” transmitida pela família e considerada como a principal responsável pela diferença da experiência escolar das crianças e do seu sucesso académico (Bourdieu, 1998) ter perdido esse carácter determinante, em detrimento do papel que passou a ser atribuído à componente escolar. Tal facto levou as famílias a investirem mais na educação escolar dos filhos para os promoverem socialmente, e surgiu o “pai/mãe de aluno profissional” (Singly, 2005, p. 28). Em substituição do conceito de “estratégias de reprodução”, que cita de Bourdieu, Singly (2005) adotou o de “estratégias educativas de mobilização” (p. 32), acentuando a necessidade do envolvimento parental na escolaridade e do trabalho escolar específico das crianças, independentemente do capital cultural familiar, para manter

ou melhorar esse capital cultural e atingir o sucesso escolar. Reforçou essa ideia com o argumento de que nem a falta de capital cultural familiar implica a incapacidade de o obter, nem a existência de capital cultural familiar é condição suficiente para a sua reprodução.

Bourdieu, já diversas vezes convocado por vários autores referidos neste trabalho, procurou explicar a diferença de desempenho escolar de crianças oriundas das diferentes classes sociais, desmontando a ideologia do dom, ou seja, de que o sucesso escolar se devia a dons individuais (Nogueira & Nogueira, 2002). Distinguindo capital económico, capital social e capital cultural, Bourdieu (1999) confrontou o sucesso escolar com a distribuição do capital cultural associado às diferentes classes sociais, refutando a atribuição de sucesso ou fracasso académicos à posse ou não de “aptidões” naturais (p. 73). Cada família transmite aos seus filhos um determinado capital cultural e um certo *ethos*, conceito que Bourdieu (1999) define como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (p. 42). A herança cultural é adquirida não apenas pela presença do sujeito no meio, mas por um trabalho de inculcação (pela família) e de assimilação (pelo sujeito), ao longo dos tempos, por meio do qual o capital cultural é incorporado, fica ligado ao corpo, “sob a forma de disposições duráveis no organismo” (Bourdieu, 1999, p. 74). Passa, assim, a existir, no sujeito, no seu estado incorporado. Desta forma, o “capital cultural (...) torna-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (Bourdieu, 1999, pp. 74-75). Embora Bourdieu (1999) apresente o capital cultural desigualmente distribuído socialmente e a sua “*transmissão doméstica*” como “o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”, (p. 73) sublinhou igualmente a insuficiência da herança para a sua consolidação e a necessidade desse investimento educativo em tempo e trabalho. Do contacto prolongado com o meio familiar, Bourdieu (1999) clarifica que as crianças de meios favorecidos não colhem apenas hábitos e procedimentos úteis para as tarefas escolares, mas também conhecimentos e gostos - “um ‘bom gosto’” (p. 45) - e ainda um domínio da língua, cuja compreensão e capacidade de utilização lhes dão uma enorme vantagem escolar, por se aproximarem da linguagem da escola. Ressaltando a importância do conhecimento da língua, explicita que:

*“(...) a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio*

*familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola.”*  
(Bourdieu, 1999, p. 46)

Se na desigual distribuição do capital cultural são as famílias de meios favorecidos, com maior capital económico, que o possuem em maior quantidade, Bourdieu (1999) estabelece igual relação entre capital cultural e capital social. Consistindo este numa rede durável de relações estabelecidas através de estratégias intencionais de investimento social passíveis de “proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (p. 68), o capital social tem a capacidade de exercer “um efeito multiplicador” (p. 67) sobre o capital cultural já possuído.

Tendo em vista o *processo educativo na família*, Kellerhals e Montandon (1991) afirmam que a educação da criança decorre de um processo de influência que implica estratégias e uma logística. As estratégias referem-se aos *objetivos* dos pais para os filhos (autorregulação, acomodação, cooperação e sensibilidade) e às *técnicas de influência* que utilizam (controlo, motivação, moralização e relação). A logística consiste na *estrutura dos papéis educativos* na família (diferenciação dupla, diferenciação simples e indiferenciação) e nos *modos de coordenação* dos pais com outros agentes educativos como a escola, os pares, a televisão, entre outros (oposição, delegação, mediação, cooperação). A importância desses conceitos justifica a sua definição.

*Objetivos educativos dos pais* - Referem-se ao desenvolvimento de um perfil específico de personalidade social e ao nível socioeducativo e de integração relacional que desejam para os filhos. A *personalidade social* inclui um conjunto de aptidões necessárias para a integração no ambiente relacional.

- *Autorregulação* – É a capacidade de definir objetivos e de os seguir; orientar-se no conjunto de informações que recebe e conseguir seleccioná-las e tratá-las.
- *Acomodação* – É a designação atribuída à aptidão para cumprir os ritmos e convenções sociais, ter perseverança, trabalhar regularmente, honrar os compromissos, prosseguir objetivos que não são necessariamente definidos por si.

As dimensões de autorregulação e de acomodação estão agrupadas sob a designação de *instrumentalidade*.

- *Cooperação* – Inclui as atitudes ou qualidades orientadas para a relação com os outros: civismo, lealdade, solidariedade, cooperação e animação da comunidade.
- *Sensibilidade* – Refere-se à dimensão “poiética” da pessoa: imaginação, criatividade, constituição de um ideal ou de uma fé, desenvolvimento do gosto e de sentido de humor.

As dimensões de cooperação e sensibilidade estão agrupadas sob a designação de *expressividade*.

Os pais utilizam diferentes *técnicas de influência* para fazerem passar os seus objetivos parentais e os códigos culturais que veiculam:

- *Controlo* – Técnica exterior, porque visa mais uma conformidade imediata do que uma modificação da pessoa. Dirige a conduta pela obrigação ou proibição.
- *Motivação* – Técnica interior, que visa modificar a vontade de uma pessoa para assumir uma determinada conduta.
- *Moralização* – Apelo a valores superiores aceites pelo sujeito e capazes de legitimar o recurso a uma determinada conduta.
- *Relação* - Manipulação do contexto relacional da pessoa para modificar a sua forma de agir.

A *estrutura dos papéis* na família consubstancia-se no grau de diferenciação das tarefas e das atitudes do pai e da mãe na socialização dos filhos, podendo essa diferenciação referir-se a tarefas específicas e/ou a graus de envolvimento:

- *Diferenciação dupla* – O pai e a mãe têm diferentes graus de participação e diferentes contributos na socialização.
- *Diferenciação simples* – Só os graus de investimento do pai e da mãe diferem.
- *Indiferenciação* – Nem a participação nem os recursos utilizados pelo pai e pela mãe são diferentes.

Os *modos de coordenação* são as formas como os pais mediatizam as influências educativas de outros atores da educação:

- *Oposição* – A competência reconhecida ao outro agente é muito limitada e específica. A intervenção não é considerada necessária nem desejável.
- *Delegação* – A missão reconhecida aos outros agentes é muito difusa e cobre muito a da família, mas esta não exerce mediação nem se implica no que esses agentes fazem.
- *Mediação* – É reconhecida uma competência muito específica aos outros agentes, conjugando, com eles, esforços ou mensagens.
- *Cooperação* – As competências reconhecidas aos outros são muito difusas e os esforços e mensagens desses agentes são mediatizados (criticados, acompanhados).

Regressando a Singly (2000b), este autor esclarece o papel relevante que a família tem hoje na construção da identidade de cada um dos indivíduos que dela fazem parte, “[tomando] para si a função de (tentar) consolidar em permanência o ‘eu’ dos adultos e das crianças.” (p. 14). Considerando que, na vida privada, o ideal é haver alternância entre o “eu

sozinho” e o “eu com”, sem haver fechamento egoísta sobre si nem dedicação exagerada ao outro, o autor frisa que, quando procuram o seu “verdadeiro eu”, nas sociedades contemporâneas ocidentais, os indivíduos precisam do olhar dos outros, principalmente daqueles que lhes são significativos. Assim, acrescenta, a “família se transforma em um espaço privado a serviço dos indivíduos” (p. 15)

O processo de individualização faz-se de forma gradual e contempla duas dimensões (Singly, 2000b):

- *Independência* – Principalmente de caráter económico, é a forma pela qual o indivíduo, através dos seus recursos pessoais, obtidos por meio da sua atividade, pode depender menos das restantes pessoas.
- *Autonomia* – É o conhecimento do mundo em que se vive, que conjuga as regras pessoais com as que são construídas em negociação com outros.

Em conclusão, Singly (2000b) diz que “a criança aprende a ser um ser individualizado no seio de sua família de origem”, por exemplo quando os pais a distinguem dos irmãos ou quando tem um quarto seu, um “território para si, (...) no interior do qual ele faz suas próprias regras” (p. 18). A criança torna-se, assim, “autónoma em uma relação de dependência” (Singly, 2000b, p. 18). Sendo cada criança única, a relação pedagógica com ela tem que ser marcada pelo desenvolvimento da negociação das suas necessidades e tendo como princípio respeitá-la mais do que modificá-la.

À existência de correlação entre o meio social e os estilos educativos parentais, focada anteriormente como preocupação investigativa de diversos autores, alia-se a prioridade dada por cada estilo à descoberta de si e dos seus talentos, pela criança; e à criação, pelos pais, de condições para o desenvolvimento desses talentos.

Kellerhals e Widmer (2012) analisam a correlação referida, adiantando que o meio social influencia o estilo de funcionamento conjugal que, por seu turno, modela as práticas educativas. Também os estudos de Annette Lareau (2003, 2007) mostram a existência de diferentes lógicas culturais de educação das crianças associadas à pertença de classe social das suas famílias, cujo ritmo de vida quotidiana é, de resto, também fortemente marcado por esse posicionamento social. A autora concluiu que os pais de diferentes classes sociais têm concepções de infância diferentes e concebem de modo diverso os seus papéis na vida dos seus filhos, tendo identificado dois grandes estilos educativos parentais.



O estilo educativo que Lareau (2003, 2007) designou como *cultivo orquestrado*,<sup>4</sup> adotado pelas famílias de classe média para, de uma forma organizada, cultivarem os talentos, a capacidade de raciocinar e as competências dos seus filhos, envolvendo-os na frequência de atividades diversificadas sujeitas a um horário intenso, conjuga-se com a estruturação do tempo extraescolar de que fala Nogueira (2012) referindo-se à mesma classe. Da mesma forma, os motivos identificados por Lareau para a escolha dessas atividades, coincidem com os apontados por Maria Alice Nogueira (2010): a sua rentabilidade para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, quer se trate de atividades de caráter cultural ou desportivo.

Nos seus estudos, Lareau (2007) concretiza as diferentes concepções de infância perfilhadas por pais de diferentes classes sociais, bem como os papéis desiguais que consideram caber-lhes na vida dos seus filhos. A autora analisa ainda as formas como comportamentos e atitudes ensinados em casa fornecem recursos desiguais aos membros da família, nomeadamente às crianças, para agirem noutros contextos.

As abordagens distintas para a criação dos filhos, acima mencionadas, foram definidas por Lareau–(2003, 2007) em pesquisas com amostras compreendendo famílias de classes médias, famílias de classes trabalhadoras e famílias de classes pobres (para utilizar a designação da própria autora), com base em três dimensões-chave: (a) organização da vida diária; (b) uso da linguagem; e (c) laços sociais.

No modelo educativo de cultivo orquestrado, acima referido, as atividades de lazer dos filhos – consideradas fundamentais para o desenvolvimento de talentos e competências - são organizadas pelos pais, assumindo uma primazia na vida familiar e no seu funcionamento. Condicionam, inclusivamente, o relacionamento social das crianças, reduzindo-o praticamente aos colegas de escola e aos das atividades de lazer. Nas classes mais baixas, em que a preocupação central é garantir a subsistência da família, o estilo educativo predominante é o de *crescimento natural*<sup>5</sup>. Os pais preocupam-se com a garantia dos cuidados básicos aos seus filhos e deixam-nos crescer livremente. Assim, tendo poucas ou nenhuma atividades organizadas, as crianças podem definir o que fazer com os seus tempos livres e podem estabelecer laços mais alargados com outras crianças, familiares ou vizinhos.

A linguagem – uma das três dimensões-chave realçadas por Lareau (2007) - assume, nas diversas classes sociais, de forma geral, diferenças relevantes com incidência no (não) desenvolvimento de competências escolarmente rentáveis. Os pais de classe média, nas suas

---

<sup>4</sup> Traduzido do original “concerted cultivation” (Lareau, 2003, p. 2).

<sup>5</sup> Traduzido do original “accomplishment of natural growth” (Lareau, 2003, p. 3).

conversas quotidianas com os filhos, levam-nos a praticar competências verbais como resumir, clarificar e desenvolver a informação dada, promovendo a existência de racionalização. Desenvolvem ainda negociações em vez de imporem regras; assim, as crianças aprendem e habituem-se a não aceitar passivamente regras e/ou ordens, a contestar, a argumentar a favor das suas posições, a interagir com adultos em pé de igualdade. Já nas classes baixas, as conversas quotidianas são mais simples. Os filhos contam episódios ocorridos na escola, mas estes não são aproveitados pelos pais para o desenvolvimento das competências acima enumeradas, podendo haver um seguimento breve da conversa num registo linguístico pouco elaborado do ponto de vista lógico, frásico e vocabular. Na regulação do comportamento e das tarefas dos filhos, os pais dão diretivas - usando frases curtas e simples -, que as crianças cumprem, raramente questionando ou desafiando a autoridade adulta.

Os pais de classe média que usam o modelo de cultivo orquestrado têm uma perspetiva de criança como um ser com direito de participação em diversas áreas, nomeadamente na negociação de regras. As crianças vão desenvolvendo um sentimento de direito emergente, que se operacionaliza em contextos institucionais como a escola. Neste modelo educativo a centralidade das crianças na vida familiar é de tal forma grande que os pais condicionam o seu próprio tempo livre à educação dos filhos.

Lareau (2003, 2007) dá conta ainda de que, contrariamente ao exposto para as classes médias, nas classes baixas, os pais consideram a existência de uma clara fronteira entre crianças e adultos, de onde deriva a utilização de ordens em detrimento de negociações. Estabelecem como prioridades na criação dos seus filhos providenciar-lhes os aspetos básicos da vida - cuidados com a alimentação, o vestuário, a saúde, a segurança -, que nem sempre lhes são fáceis de garantir devido aos seus constrangimentos económicos. Estas famílias tendem a criar os filhos em casa, não estabelecendo, habitualmente, laços frequentes com instituições centrais como a escola. Assim, nesta abordagem de crescimento natural, as crianças vão desenvolvendo um sentimento emergente de desconfiança, distância e restrição relativamente a essas instituições, que lhes dificulta as relações a desenvolver com elas, nomeadamente com a escola, com a conseqüente maior dificuldade de integração nesses contextos.

Kellerhals e Widmer (2012), com base em estudos seus, apresentam uma tipologia constituída por três grandes estilos educativos parentais: “Estilo Fé ou o princípio de pertença”, “Estilo Disciplinar ou a solidariedade familiar para o sucesso” e “Estilo Maiêutico

para a autenticidade e o desenvolvimento pessoal”. Destes serão caracterizados os dois últimos, mais relevantes para o presente estudo.

O *Estilo Disciplinar* parte de uma visão utilitarista do mundo e tem como valor fundamental a integração social, para a qual a solidariedade familiar dá um grande contributo. O esforço, o trabalho e a ordem dos gestos quotidianos são simultaneamente os principais instrumentos de adesão social e os marcadores da identidade pessoal. A conformidade com as exigências da comunidade é uma condição essencial a respeitar. A Identidade funda-se principalmente no princípio da Função.

Considerando as jovens famílias urbanas contemporâneas, Kellerhals e Widmer (2012) distinguem dois subtipos de cultura disciplinar, a *Cultura empreendedora* e a *Cultura segurança*, tendo a primeira uma maior importância para o presente estudo. A *cultura empreendedora* baseia-se na valorização da competição, da ascensão social e do mérito, que implicam energia, eficácia, autoestima e abertura ao mundo.

O *Estilo Maiêutico* tem como valor fundamental a descoberta de si e a afirmação da sua individualidade, tanto para os adultos como para as crianças, no que se aproxima da educação familiar para o desenvolvimento do indivíduo individualizado de Singly (2000b). Essa descoberta de si faz-se através de uma relação privilegiada com um adulto, caracterizada pela confiança, que potencia as condições para o guia (o adulto) ajudar a ocorrência da revelação ao discípulo (a criança). Neste contexto, as normas e os dogmas não têm pertinência e são substituídos por uma construção conjunta de sentido. Deste modo, a identidade funda-se sobretudo no princípio da Relação. A este respeito, Singly (2009) defende o papel do *pai-operador turístico*<sup>6</sup> que acompanha a criança na sua viagem de descoberta para a idade adulta, lembrando que nem todos os pais têm os mesmos recursos, podendo não possuir os que lhe são necessários. Esta viagem *à la carte* (Singly, 2009, p. 26), na designação do autor, faz-se sem receitas nem percursos previamente definidos. Esses *pais-operadores turísticos* guiam os filhos na construção do seu próprio percurso a partir do menu de possibilidades que em cada momento se vai revelando. O papel do adulto-guia, a forte relação de confiança entre criança e adulto e a componente de descoberta a partir da vivência de experiências presentes na “voyage ‘à la carte’” de Singly são igualmente componentes do já mencionado estilo de cultivo orquestrado de Lareau (2003, 2007).

---

<sup>6</sup> Tradução do original “parent voyageur” (Singly, 2009, p. 13).

Regressando à tipologia de Kellerhals e Widmer (2012), estes autores consideram que, na época presente, os estilos prevalentes são uma Disciplina suavizada<sup>7</sup> e uma *Maiêutica moderada*<sup>8</sup>, cabendo ao *estilo Fé* espaços muito restritos. Os autores identificam ainda a possibilidade de cada estilo educativo poder ter algumas consequências negativas:

- Estilo disciplinar: desenvolvimento, nas crianças, de frustração, fadiga, desmobilização e ciúmes.
- Estilo maiêutico: risco de a criança se identificar excessivamente com o adulto-guia, não adquirindo a pretendida autonomia; adoção, pela criança, de comportamentos errados para testar os adultos, que, por não serem por eles, muitas vezes, devidamente sancionados, levam à consolidação de desvios.

Singly (2009) apresenta uma reflexão idêntica. Não obstante preconizar o mencionado papel de *pai-operador turístico* que guia os filhos numa *viagem “à la carte”*, não deixa de enfatizar que a relação entre pais e filhos não pode ser simplesmente vertical, ou seja, só de autoridade, nem simplesmente horizontal (apenas mais democrática). Ele preconiza uma terceira via educativa em que a criança possa tornar-se ela própria, mas num quadro fixado pelos pais, que garantem a sua segurança e proteção e impedem os desvios. Assim, “[os] pais devem fazer prova de autoridade e escutar a criança; enunciar as regras e dar à criança direito a sua expressão pessoal” (p. 11). Se a educação deve basear-se na consideração da criança como uma “pessoa completa” que deve ser ajudada a tornar-se nela própria, fornecendo-lhe, inclusivamente, espaços crescentes de autonomia, no entanto existem sempre regras que não são negociáveis, e que sinalizam o poder dos pais, que coexistem com outras regras que são negociáveis (Singly, 2004).

As ideias de criança como fonte de afeto na família, como motor e alvo de uma ação educativa concertada e estratégica e ainda como companheira dos pais entreveem-se ao longo deste percurso feito pelos estilos educativos definidos pelos diversos autores citados.

As funções dos filhos na família atual são também alvo de estudos, embora menos numerosos. Em Portugal, Vanessa Cunha (2005) dedicou-se a essa temática e construiu uma tipologia das funções dos filhos<sup>9</sup>, considerando quatro dimensões do lugar da criança na família e as funções correspondentes esperadas dos filhos.

---

<sup>7</sup> No original “Discipline adoucie” (Kellerhals & Widmer, 2012, p. 73).

<sup>8</sup> No original “Maieutique bien tempérée” (Kellerhals & Widmer, 2012, p. 73).

<sup>9</sup> A tipologia apresentada pela autora considerou propostas de Kellerhals com outros autores, que alargou e reformulou (Cunha, 2005, p. 468).

Na *dimensão afetiva* os filhos podem desempenhar as quatro funções seguintes: *função afetiva*, quando são uma fonte de prazer que não se esgota; *função afetiva extrema*, quando correspondem à garantia de um amor único e inesgotável, um refúgio afetivo incondicional; *função afetiva alargada*, se são uma fonte de afeto para toda a família alargada e não apenas para os pais; *função simbólica de coesão*, quando são a expressão do amor entre o casal, do qual nascem e cuja história fortalecem.

Na *dimensão instrumental* estão incluídas três funções que os pais podem atribuir aos filhos: *função produtiva*, quando eles colaboram com o agregado familiar realizando tarefas domésticas ou dando uma participação económica resultante do seu trabalho; *função de solidariedade material*, se os pais esperam que, no futuro, eles lhes prestem todos os cuidados necessários, tanto na velhice como, anteriormente, em períodos de necessidade; *função de solidariedade emocional*, se os pais esperam que os filhos lhes assegurem, ao longo de toda a sua vida, companhia e suporte emocional permanentes.

Na *dimensão estatutária*, os filhos podem desempenhar as funções que se seguem: *função identitária*, quando o seu nascimento reconfigura a identidade da sua progenitora, que adquire o estatuto social de “mãe”; *função de aquisição de autoridade*, na medida em que constituem, para os pais, uma oportunidade de exercício de poder e de influência; *função de mobilidade social*, quando os pais veem os filhos como uma segunda oportunidade de realizarem ambições que não conseguiram alcançar, incluindo mobilidade social ascendente; *função de linhagem*, quando os filhos, “herdeiros” em termos práticos e simbólicos do património e da história familiar, corporizam a esperança da sua continuidade acalentada pelos pais.

Na *dimensão expressiva*, os filhos podem desempenhar as três funções seguintes: *função de papel*, quando os pais sentem gratificação por realizarem atividades quotidianas cuja causa são os filhos; *função de sociabilidade lúdica*, quando existe uma relação muito próxima entre pais e filhos e estes cumprem papéis de companheirismo e camaradagem, por exemplo, em atividades de lazer; *função socializadora*, quando, sendo os filhos agentes de socialização na família, esta reconhece e valoriza os saberes que eles partilham/produzem consigo.

No estudo realizado por Cunha (2005) com mães de diferentes classes sociais e graus de escolaridade, foi possível verificar as funções dos filhos que elas mais valorizam e relacionar as suas opções com estas variáveis, verificando-se uma maior correlação com o seu nível de escolaridade. Como primeira conclusão, a autora aponta o destaque significativo da dimensão

afetiva, particularmente da função afetiva e da função simbólica de coesão. Surge depois a dimensão expressiva, com as funções socializadora, de sociabilidade lúdica e de papel, o que mostra um quadro da vida familiar marcado por tonalidades democráticas, companheiristas e relacionais. As funções da dimensão estatutária também são valorizadas, com destaque para a função identitária, muito escolhida, mostrando o sólido contributo da maternidade para a construção de uma autoimagem positiva. Com menor adesão estão as funções da dimensão instrumental, embora apenas a função produtiva tenha uma escolha claramente residual, denotando a mudança do lugar da criança na família, para cuja economia já não contribui.

Vanessa Cunha (2005) traça dois perfis contrastantes de expectativas, partindo da caracterização das mães inquiridas e dos resultados obtidos;

- As mães com perfis escolares longos (ensino médio e superior) e profissões qualificadas (empresárias e profissionais intelectuais) valorizam mais a dimensão expressiva, com destaque para as funções socializadora e de sociabilidade lúdica, frisando a cumplicidade nos lazeres e a reciprocidade dos saberes que marca as suas relações com os filhos. Seguidamente atribuem grande importância à dimensão identitária.

- As mães com baixos recursos escolares (sem escolaridade ou com o ensino primário/1º ciclo) e profissionais (camponesas e assalariadas agrícolas, operárias, empregadas não qualificadas dos serviços) aderem muito às dimensões mais tradicionais, principalmente à dimensão instrumental, da qual se destacam as funções de solidariedade material e emocional. É também muito valorizada a função de mobilidade social. É clara a vontade de verem os filhos percorrerem uma trajetória social ascendente.

Dos dois perfis intermédios apresentados pela autora, faz-se apenas a descrição de um, pelo maior interesse que tem para o estudo presente:

- As mães com ensino secundário e profissões técnicas de enquadramento intermédio têm um perfil que se aproxima do das mães mais qualificadas.

Em suma, como afirma a autora, não existe uniformidade nas expectativas colocadas nos filhos, sendo os contextos sociais produtores de diferenças significativas.

Kellerhals e Widmer (2012) levantam uma outra questão que merece ser considerada: as ambivalências educativas que se colocam às famílias atuais. Uma delas ganha particular pertinência neste estudo, na medida em que se prende com a inquietação com os resultados escolares. Se, por um lado, os pais de hoje pretendem educar os seus filhos garantindo o desenvolvimento dos seus talentos e que atinjam a felicidade ao longo da sua vida, por outro lado, têm a convicção de que essa felicidade só pode ser alcançada através do sucesso escolar

e profissional. Esta ambivalência pode dar origem a conflitos e contradições entre as suas convicções e as práticas educativas quotidianas.

Em conclusão, os estilos educativos parentais, de acordo com os estudos citados, correlacionam-se com a classe social e preparam as crianças para a vida em geral e para a escolaridade em particular de modos diferentes. Se nas famílias de classe média a linguagem, as dinâmicas familiares, as atividades e oportunidades oferecidas às crianças e as relações com outras instituições se articulam com a linguagem e os objetivos da escola, havendo continuidade entre a cultura familiar e a escolar, nas classes baixas a linguagem, as dinâmicas familiares, as estratégias educativas e as dificuldades de relacionamento com outras instituições divergem da cultura escolar, relativamente à qual as crianças acabam por sentir estranheza e distância. Como afirma Ana Diogo (2006), existe “um desigual investimento das famílias, em função da classe social”, com “fenómenos de recomposição das desigualdades escolares” (p. 88). Por outro lado, há estudos que mostram como a família é o contexto por excelência para a construção de cada indivíduo tal como é, do indivíduo individualizado (Singly, 2000b). Por fim, as funções que os filhos exercem na família são muito variadas, correspondendo a uma grande diversidade de expectativas parentais, com maior, menor ou nula repercussão na escolaridade; apresentam também correlação com a escolaridade das mães e com a classe social (Cunha, 2005).

Procurar-se-á, em seguida, situar a criança na problemática da relação entre a escola e a família que, como já foi afirmado, são os seus dois principais contextos de socialização.

### 1.5. SITUANDO A CRIANÇA NA PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

A desmontagem do conceito de criança enquanto objeto passivo de socialização dirigida pelas instituições escola e família e a sua emergência como ator social, nos anos 90 do século XX, levaram à constituição da infância e da criança como novos objetos de estudo sociológico no âmbito da sociologia da infância (Sarmiento & Pinto; Sirota, 1998). As relações entre a escola e a família eram campo fértil para a investigação, tendendo esta, contudo, a centrar-se nos adultos que as levam a cabo. A literatura designa essas relações diferentemente consoante o ângulo de abordagem. Estudos que se colocam na perspetiva da família adotam a designação “relação família-escola”, enquanto aqueles que se posicionam do lado da escola usam a denominação “relação escola-família”. A consideração do ponto de vista da criança – o ator esquecido da relação escola-família (Perrenoud, 2002) – tem vindo, no entanto, a ser

negligenciada. Assim se justifica a crítica de Ana Nunes de Almeida (2005) ao protagonismo quase exclusivo dado aos adultos e o convite que faz ao cruzamento e aproximação dos campos da família e da escola através do olhar unificador das crianças, “atores-sujeitos portadores de heranças e disposições sociais distintas que, num e noutro lugar, constroem e representam a sua condição de infância” (p. 591).

Embora a investigação sobre a relação escola-família do ponto de vista da criança não seja abundante, tem trazido importantes contributos para o estudo da sua agência. Cumpre destacar, neste âmbito, Perrenoud (2001a, 2002) e Edwards e Alldred (2000), que conceptualizam as crianças como atores sociais conscientes e reflexivos, capazes de agir de forma intencional e estratégica na construção do seu quotidiano. Acrescenta-se a investigação de Cléopâtre Montandon (1997), desta feita não sobre a relação escola-família, mas sobre a experiência das crianças da sua educação na família e da sua educação na escola. Inclui-se ainda, no âmbito da experiência das crianças da sua educação na escola, o estudo de Teresa Seabra (2008).

Perrenoud (2001a, 2002) analisa o papel que as crianças desempenham na interseção da escola e da família, com particular destaque para os processos de comunicação em que intervêm. O conceito de *go between*, vaivém entre a escola e a família, que atribui às crianças e jovens, traduz a agência destes na comunicação entre ambas. Nesse contínuo vaivém que medeia e assegura grandemente a comunicação entre as duas instituições, as crianças intervêm ativamente e de forma estratégica para a controlar de acordo com os seus interesses, facilitando ou dificultando a sua concretização, respeitando ou distorcendo o seu conteúdo, promovendo ou obstruindo a existência de colaboração. Este é um dos papéis identificados por Perrenoud (2001b) como sendo exercidos pela criança na comunicação escola-família, a que atribuiu a designação de *criança mensageira*, e que interessa destacar pelo seu grau de agência, pois não executa a função de transmissora de mensagens entre a escola e a família e vice-versa de forma passiva ou neutra, mas de modo consciente e estratégico. Justifica-se, assim, que Perrenoud (2002) confira à criança o papel de “árbitro das relações entre os pais e os professores” (p. 90), acrescentando que enquanto “*go-between* dirige as suas próprias estratégias; corre riscos, arquiteta projetos; gera conflitos e alianças; discute, negocia, decide, do mesmo modo que qualquer adulto” (p. 112).

O autor sublinha, contudo, que a criança, no seu movimento de vaivém entre a escola e a família, nem sempre medeia a comunicação de forma intencional. A criança pode constituir, ela própria, de forma involuntária e inconsciente, uma *mensagem*, na medida em que tanto



os pais como os professores podem tirar ilações, respetivamente sobre a escola ou sobre a família, a partir de indícios que observam nela. Deste modo, conforme os filhos chegam a casa tristes ou assustados, ou, pelo contrário, com grande entusiasmo e alegria, as conclusões tiradas pelos pais sobre o que se terá passado na escola diferem. Da mesma forma, os professores tirarão conclusões diferentes sobre o ambiente familiar de acordo com o aspeto físico e psicológico de cada criança na chegada à escola. Não dependente da agência das crianças é, também, o seu papel de *moeda de troca*, definido por Silva (2009a), no âmbito das relações entre a escola e a família, estruturalmente desiguais. Enquanto *moeda de troca*, as crianças acabam por ser uma razão que pode levar os pais a não mostrarem desagrado ou discordância com os docentes, receando que eles as prejudiquem.

O trabalho de Edwards e Alldred (2000) traz contributos significativos à reflexão sobre a relação escola-família na perspetiva das crianças e, retomando uma questão já levantada, à reflexão sobre a agência destas no quadro de uma estrutura familiar forte e de uma estrutura escolar também forte. A análise destas autoras assenta nos três processos sociais que apresentam como sendo os que mais afetam a vida das crianças e nos quais a casa e a escola estão implicadas:

- *Familialização* - Estatuto de dependência das crianças(-filhos) face à família, que tem a responsabilidade da sua educação.
- *Institucionalização* - Colocação da criança num local estruturado de acordo com a sua idade, em que a escola e o papel de aluno ocupam um papel de destaque.
- *Individualização* – Ênfase crescente na criança como ator social individual e independente, que, de forma reflexiva, molda a sua própria biografia e é responsável pelo seu “*project of self*” (p. 436).

A forte articulação dos processos de familiarização e institucionalização, consubstanciada numa permanente supervisão das crianças para as proteger de eventuais perigos, pode parecer estar em contradição com o processo de individualização que, crescentemente, procura garantir-lhes, até do ponto de vista legal, o direito de determinarem as suas vidas. No entanto, o estatuto de dependência das crianças nesses processos é visto, em áreas do conhecimento como a psicologia desenvolvimental ou a sociologia da infância, como promotor do desenvolvimento de uma personalidade autónoma e individualizada (Edwards & Alldred, 2000). Recorde-se que autores que investigam a transição escolar (Abrantes, 2009) e a integração (Pires, 2012) atribuem ao processo de individualização grande importância na consecução da transição de escola e da integração social, definindo-o, em

sentido mais lato, como “autonomização do agente humano nos planos cultural, normativo e material” (Pires, 2012, p. 56) e, de forma idêntica à definição de Edwards Alldred (2000), como um processo em que o indivíduo constrói a identidade e a sua biografia singular, de modo reflexivo e com intencionalidade (Abrantes, 2009). Também Singly (2000b), como já foi explicitado, diz que “a criança aprende a ser um ser individualizado no seio de sua família de origem” (p. 18) e que aprende a tornar-se autónoma no contexto dessa relação de dependência.

As tipologias de relação escola-família produzidas pela investigação académica caracterizam-se, segundo Edwards e Alldred (2000), por familiarizarem e institucionalizarem as crianças, ignorando o papel que elas desenvolvem no domínio do envolvimento parental na sua escolaridade. Os modelos produzidos centram-se nos adultos implicados na relação escola-família, enquanto as crianças, ao invés de serem consideradas atores nesse processo, surgem como recipientes inertes das ações dos pais e dos professores. Baseando-se num trabalho empírico desenvolvido com crianças de 10 a 14 anos de quatro escolas, as autoras conceberam uma tipologia de envolvimento parental na educação centrada nas crianças e jovens. Para esse efeito, conceptualizando as crianças e os jovens como agentes reflexivos no processo de relações família-escola, tiveram em conta as suas experiências e perspetivas acerca do envolvimento parental na sua educação, tanto no espaço físico da escola como no da sua casa. O seu estudo comprovou que, além de não serem recetoras passivas das ações dos adultos, as crianças são competentes para, de forma reflexiva, delinearem e desenvolverem estratégias destinadas a estimular, desencorajar, assegurar ou impedir o envolvimento dos seus pais na escola, motivadas pelas suas próprias razões. São quatro as categorias compreendidas na tipologia de envolvimento parental na educação centrada nas crianças e nos jovens de Edwards e Alldred (2000):

- *Categoria 1: Crianças ativas para o envolvimento parental*

Inclui as crianças que se mostram conscientemente favoráveis à relação entre a sua família e a escola e promovem ativamente essa ligação. As autoras veem esta categoria como “um misto interessante de individualização e familiarização na sua forma incorporada institucionalmente” (p. 443), na medida em que poucas crianças explicitaram procurar envolver os pais por o considerarem importante para a melhoria da sua aprendizagem formal, parecendo, antes, buscar oportunidades de reforçar laços familiares e afetivos.

- *Categoria 2: Crianças passivas perante o envolvimento parental*

Abrange as crianças que, pertencendo a famílias que se envolvem na sua vida escolar, se sentem confortáveis com essa situação e deixam que o processo de relacionamento entre a escola e a família decorra sem exercerem ações intencionais para o promover ou dificultar. Nesta categoria, as crianças assumem os processos de familiarização e de institucionalização.

- *Categoria 3: Crianças ativas para o não envolvimento parental*

Compreende as crianças que, de forma ativa, desencorajam ou dificultam o envolvimento dos pais, seja ele iniciado por estes ou pela escola. Esta categoria apresenta-se, por um lado, como uma “‘pura’ forma de individualização” (p. 445) por parte de crianças que se consideram autónomas e com competência e responsabilidade para regular a sua vida escolar e, por outro, como forma de resistência à incorporação institucional da sua vida familiar.

- *Categoria 4: Crianças passivas perante o não envolvimento parental*

Abrange as crianças provenientes de famílias que não se envolvem na sua vida escolar e que aceitam a separação entre o mundo escolar e o familiar. Do seu ponto de vista, esta familiarização sem incursões institucionais é aceitável e não as prejudica. Consentem também num estatuto de dependência relativamente aos seus pais, que não incluem o envolvimento educacional no exercício da parentalidade.

A definição destas categorias por Edwards e Alldred faz-se acompanhar de conclusões significativas sustentadas nos resultados do seu estudo. Por um lado, a distribuição das crianças pelas várias categorias surge articulada com diferenças estruturais específicas entre elas, como, por exemplo, a idade, o género ou a classe social. Por outro, os vários tipos de atividades na base da relação escola-família e os locais onde ela se processa (casa ou escola) podem ser considerados de forma diferente pela mesma criança. Regista-se que as fronteiras entre as várias categorias não são estanques, com a inexistência de uma distinção rígida entre passividade e atividade. Também os pais podem envolver-se por sua iniciativa, deixar-se envolver ou rejeitar a relação escola-família de acordo com a atividade e o local onde ela decorre, agindo de formas diferentes relativamente a situações diversas.

As crianças podem, assim, trabalhar ativamente ou responder de forma passiva perante o (não-)envolvimento dos pais numa atividades/locais e agir de forma diferente noutras. O esbatimento das fronteiras entre as categorias definidas pode traduzir-se em padrões de

*atividade passiva* ocorrendo, por exemplo, em situações em que a criança apoia e facilita relações iniciadas pela escola ou pelos pais; ou de *passividade ativa*, visível, por exemplo, quando as crianças fazem atividades que não desejam para evitar ordens dos pais, que funcionam, deste modo, como uma presença antecipatória na sua mente.

Em suma, dependência e agência não são conceitos inconciliáveis que se excluem mutuamente (Edwards & Alldred, 2000). O reconhecimento do constrangimento da vida das crianças pelas instituições e pelas normas sociais e a sua dependência dos adultos em muitos sentidos conjuga-se, na sociologia da infância, com a assunção da criança como ator social que age reflexivamente e participa de forma ativa na construção da sua vida, testando e moldando a sua capacidade de agência por entre os constrangimentos com que se depara e as oportunidades que encontra ou cria.

Cléopâtre Montandon (1997), assumindo o ponto de vista das crianças, definiu uma tipologia de relação delas com a sua educação escolar e outra com a sua educação familiar. Partiu de entrevistas nas quais recolheu dados sobre a sua experiência (representações, emoções e ações) nos domínios referidos. Na sua amostra incluiu crianças do 6º ano de escolaridade, de várias classes sociais e com diferentes níveis de aproveitamento escolar. Na tipologia relativa à educação familiar, sublinha a autora, surgem aspetos relativos à escolaridade.

*Tipologia de relação das crianças com a família* (saberes transmitidos, organização de práticas educativas e projetos de orientação) do ponto de vista das crianças:

- *Dependência provisória* – Este tipo é o que reúne mais crianças/jovens (quase metade das incluídas no estudo). Embora provenientes de todos os meios sociais, domina a classe média baixa e o meio operário. Valorizam muito o afeto e o humor na família, mas o que mais esperam dos pais é uma educação normativa e moral, em que aprendam coisas práticas para a vida (como, por exemplo, ser educado, saber economizar, distinguir o que se deve ou não fazer, aprender as lides domésticas). São relativamente obedientes, contestam pouco. Consideram as relações familiares fortes e afetuosas. Embora reconheçam a necessidade de firmeza dos pais, alguns acham que o controlo é um pouco em demasia e só tolerável por ser transitório, enquanto não crescem mais.

A orientação familiar difere conforme o estatuto social. Crianças de meios mais favorecidos e boas alunas são encorajadas à expressividade (importância de ser feliz, ter motivação e desenvolver os seus dons). Crianças de meio operário, apesar de não receberem

uma orientação explícita, são incentivadas para uma aplicação utilitarista dos saberes e para a mobilidade social ascendente: trabalhar na escola para vir a ter um bom emprego e melhor posição social que os pais.

- *O refúgio no casulo familiar* – Este tipo abrange 1/4 das crianças abrangidas pelo estudo, pertencentes a variados níveis sociais. O apoio e o afeto da família são o aspeto mais importante para elas. Com os pais querem aprender saberes práticos para a vida quotidiana e algumas normas. Por isso, fazem as tarefas domésticas de bom grado. Consideram-se dependentes dos pais e sentem-se melhor em casa do que na escola. São muito protegidos pela família, mas também muito controlados e pouco estimulados à autonomia. A sua relação com os pais é de submissão e conformismo, considerando os castigos como ajuda para distinguir o certo do errado. Estabelecem uma relação idêntica com os professores. Não têm projetos para o futuro e os pais também não falam disso.

- *Negociação expressiva* – Este tipo inclui 1/6 das crianças, todas de classe média ou superior e com bons resultados escolares. A vida relacional é muito importante para estas crianças. Dos pais, esperam afeto, amor, escuta e apoio e querem aprender com eles a amizade, a solidariedade e a capacidade de escutar os outros. Distinguem-se dos anteriores tipos pelas suas expectativas a nível da expressividade, da afirmação de si próprios e do desenvolvimento da sua personalidade. Querem que os pais os ensinem a fazer as coisas por si, os guiem sem os proteger demasiado e os deixem experimentar. Estas expectativas condizem com a grande estimulação que lhes é proporcionada pela família (frequência de atividades artísticas, culturais e desportivas; viagens e visitas a museus ou exposições). As relações com os pais são simétricas. Gostam de dar e de receber afeto e contam-lhes o que se passa na escola. Se procederem mal, basta que os pais lhes expliquem. Mas se, eventualmente, forem castigados ou proibidos de algo, querem compreender as razões e ter direito a negociar.

A orientação familiar relativamente ao futuro das crianças está assente na expressividade. Os pais ajudam-nas a experimentar coisas diversas para descobrirem e desenvolverem os seus gostos, dons e personalidade. Querem que os filhos optem por uma profissão de que gostem. As crianças desejam tornar-se adultas para serem totalmente autónomas e se realizarem profissionalmente.

- *Reivindicação* – Este tipo integra um grupo minoritário só de raparigas, de diferentes classes sociais. Aquilo que estas crianças esperam que a família lhes ensine difere conforme a

classe social. Nos meios populares esperam saberes normativos e práticos; nos meios mais favorecidos esperam amor, compreensão e encorajamento para a autonomia.

Este tipo distingue-se dos restantes pela distância afetiva face aos pais e intolerância à sua autoridade. Apesar de gostarem dos progenitores, têm com eles uma comunicação deficitária, que procuram evitar. Quase não lhes falam sobre a escola ou outros aspetos da sua vida e interpretam as perguntas ou outras manifestações de interesse dos pais por elas como uma intrusão na sua vida. Sentem-se melhor na escola que em casa, local em que se sentem infantilizadas ou exploradas com trabalhos domésticos. A orientação para o futuro que recebem é muito vaga e difere conforme o meio social, mais virada para a expressividade nos meios mais favorecidos e mais voltada para o utilitarismo nos meios populares. As crianças querem crescer depressa para se sentirem respeitadas como adultos.

*Tipologia de relação das crianças com a escola* (saberes transmitidos, organização e orientação escolares) do ponto de vista das crianças:

- *Utilidade* – É o grupo maior do estudo e provém de meios sociais diferentes. São bons alunos ou alunos médios. A aprendizagem é vista de forma utilitária, para garantir bom emprego no futuro. Apesar de não gostarem da escola, cumprem bem o seu *ofício de aluno*, realizando as tarefas e dando atenção aos reparos do professor. O principal atrativo da escola são os amigos. O importante papel afetivo cumprido por eles colmata a aridez da sua relação com as aprendizagens escolares. A orientação escolar é totalmente virada para o futuro e a profissão.

- *Elo* – Provenientes de meios sociais diversificados, as crianças deste tipo (1/4 do total) têm também resultados escolares heterogêneos (fracos, médios ou bons). Em comum, têm uma relação ambivalente com os saberes escolares, que consideram difíceis, mesmo que sejam boas alunas. Para umas, a sua aprendizagem significa esforço e trabalho; para outras, sobrepõe-se o medo dos testes, dominando a impressão de que não vão conseguir. Normalmente não veem interesse nem utilidade no que aprendem. A vida na aula é dominada pela insegurança e *stress* ou pelo aborrecimento. Gostam apenas de aulas práticas, como trabalhos manuais e educação física.

Apesar da sua complicada relação com o saber escolar, muitas vezes o professor é uma figura importante para elas, na qual procuram simpatia, humor, mas, sobretudo, empatia. O aspeto principal da escola são os amigos, que se contam entre as pessoas mais importantes

da sua vida a seguir aos pais. Estas crianças não encontram nenhuma relação entre o que aprendem na escola e o que farão um dia mais tarde, quando forem adultos.

- *Curiosidade de espírito* – Este tipo engloba cerca de 1/4 das crianças estudadas, todas boas alunas e de classe média superior. O que o caracteriza é a atribuição de valor intrínseco ao saber. Estas crianças têm interesse, prazer e orgulho em aprender cada vez mais, estar abertas aos acontecimentos e aos outros e compreender o que as rodeia. A sua boa integração na turma faz-se acompanhar de traços particulares: reconhecimento de que todos os colegas aprendem uns com os outros e que a vida coletiva na turma os ensina a viver em grupo, a praticar entreajuda, a partilhar, a respeitar-se mutuamente.

A escola é, assim, um espaço de interações enriquecedoras. Delas esperam uma formação de qualidade que lhes permita seguir os seus projetos mas que lhes dê também bagagem cultural, encoraje a sua expressão pessoal e a aprendizagem da autonomia. Para o futuro desejam ter o direito de escolha da sua profissão, que pretendem que seja interessante e lhes dê autonomia.

- *Travessia do deserto* – Abrange um grupo minoritário de crianças com resultados escolares fracos ou médios, cujos pais são operários ou trabalhadores pouco qualificados. A sua relação com os saberes é percebida como muito laboriosa e penosa e reveste-se de enfado, desinteresse, desinvestimento e/ou sentimento de incapacidade. Por isso, nas aulas não conseguem concentrar-se, acabando por sonhar acordadas ou envolver-se em conversas paralelas.

A característica mais distintiva deste tipo é a sua difícil integração na turma e junto dos colegas, por quem não se sentem aceites. Assim, a escola só lhes traz experiências negativas: não se interessam pelos conhecimentos disciplinares, têm resultados escolares pouco ou nada gratificantes e não têm amigos. Além disso, não conseguem encontrar uma relação significativa entre o seu futuro e a escola, pois a sua visão é sempre de curto prazo.

Montandon (1997) questiona se o clima familiar, caracterizado pelo que aí é transmitido, pelas relações interpessoais e pelas relações de autoridade, gera um tipo de aluno específico. Na mesma linha, interroga-se se há relação entre os tipos de relação das crianças com a escola e os tipos de relação com a família acima definidos. Da sua reflexão, destaco algumas chamadas de atenção e algumas conclusões.

Há dois tipos escolares (“utilidade” e “curiosidade”) cujas características apontam para a existência de uma relação significativa com a forma como a família influencia o investimento das crianças nas aprendizagens escolares e com as finalidades que lhes atribuem:

- Nas famílias em que há estimulação da autonomia e expressividade (*negociação expressiva*) a relação com o saber escolar parece advir do interesse e da motivação (*curiosidade*).

- Nas famílias com uma educação normativa e prática que visa uma boa inserção profissional das crianças quando adultos ou a sua mobilidade social ascendente (*dependência provisória*) a relação com o saber é, frequentemente, de carácter mais instrumental (*utilidade*).

Invertendo o sentido do olhar, fazendo-o partir dos tipos escolares para os familiares, a relação é menos direta. Nos tipos das crianças com vivências escolares difíceis (*travessia do deserto*) ou com uma relação ambivalente com as aprendizagens (*elo*) não é evidente uma influência do contexto familiar com os saberes.

Para Montandon (1997), a grande proporção de crianças com *curiosidade de espírito* na escola entre as que se caracterizam pela *negociação expressiva* na família mostra a valorização, pela escola, das qualidades de autonomia e de expressividade, que tinham sido desenvolvidas por elas na família. Por outro lado, a dificuldade mais geral de estabelecer correspondências entre os tipos das duas tipologias mostra que a realidade interacional das vivências escolares e familiares é muito complexa; para as crianças não há, de acordo com este estudo, uma relação ideal entre a educação familiar e a produção de bons ou maus alunos. Para esta conclusão, é necessário ter presente que a atitude das crianças para com a educação é composta por um conjunto de dimensões interdependentes. Modificações nessas dimensões, uma amostra maior ou com crianças de outros contextos poderia ter dado lugar a outras tipologias.

Em Portugal, Teresa Seabra (2008) também construiu uma tipologia do “quotidiano escolar” na perspectiva das crianças. As crianças seleccionadas para sujeitos do seu estudo partilhavam algumas características com a seleção de Montandon (1997) - diversidade de género e de condições socioculturais – mas incluíam uma outra - diversidade étnica, nomeadamente com crianças descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos e também de pais portugueses. A sua tipologia contempla três tipos: o *quotidiano “apoiado”*, abrangendo pouco mais de metade das crianças do estudo; o *quotidiano “esforçado”*,



englobando pouco mais de 1/4 das crianças; e o *quotidiano “desamparado”*, que inclui um grupo minoritário.

- *Quotidiano “apoiado”* – Agrupa alunos com muitos pontos de suporte para uma escolaridade bem-sucedida, nomeadamente a família. Gostam muito da escola, onde consideram a discriminação inexistente ou residual. Gostam também de (quase) todos os professores e sentem que têm muito apoio deles, pedindo ajuda sempre que têm dúvidas. Desejam completar um curso superior.
- *Quotidiano “esforçado”* – Estes alunos sentem desconforto e dificuldade de adaptação à vida escolar. A sua satisfação global com a escola é baixa ou moderada, na medida em que consideram que existe aí muita ou alguma discriminação e revelam apenas alguma conformidade ou mesmo inconformidade com as suas normas. Além disso, apesar de gostarem de alguns professores, na sua opinião recebem pouco (ou moderado) apoio dos docentes. Estudam quando têm dúvidas. O seu desejo é completar a escolaridade obrigatória.
- *Quotidiano “desamparado”* – Estes alunos têm falta de apoios estruturantes da escolaridade, nomeadamente falta de metas a atingir, falta de apoio familiar e falta de reação perante as dificuldades escolares. Com efeito, não sabem até onde querem estudar; ficam passivos quando têm dúvidas e não tentam resolver as suas dificuldades escolares; não têm opinião sobre a escola que frequentam; e não têm apoio familiar.

Tendo definido estes tipos, Seabra (2008) procurou identificar o perfil que se distribui pelos diferentes tipos e também uma relação entre esta sua tipologia de quotidianos escolares com a tipologia de relação das crianças com a escola de Montandon (1997).

Uma conclusão evidente foi o facto de os alunos que nunca reprovaram se situarem maioritariamente no tipo *quotidiano apoiado*, enquanto os que tinham insucesso escolar anterior se distribuíam pelos dois restantes. O sucesso escolar associa-se, assim, a um *quotidiano apoiado*.

Relativamente ao género, concluiu que no tipo *quotidiano apoiado* se concentra uma maior percentagem de raparigas do que de rapazes, sendo estes preponderantes no *quotidiano esforçado*.

Tendo a etnia em conta, os descendentes de imigrantes não apresentam trajetórias escolares menos bem-sucedidas do que os estudantes autóctones, podendo mesmo superá-los em igualdade de condições de níveis socioprofissionais e socioeducacionais das famílias. Tal permite concluir que existe relação entre as condições sociais das famílias dos alunos e o seu desempenho escolar e que “esta relação é sem dúvida, mais forte do que a que existe

entre a condição étnico-nacional dos alunos e os resultados escolares que obtêm” (Seabra, 2008, p. 267).

Outra conclusão é a existência de alguma relação entre os tipos de ambas as tipologias que englobam os alunos com baixo desempenho escolar: *quotidiano esforçado* e *quotidiano desamparado* (Seabra, 2008) e *elo e travessia do deserto* (Montandon, 1997).

Como se verificou, as famílias têm estruturas muito variáveis, sendo também variável a agência dada aos filhos ou que eles conquistam/exercem. Diferente é também a agência que as crianças exercem nos diversos contextos, no caso presente escola e família, o mesmo acontecendo com os seus pais. Assim, interessa refletir sobre as relações dinâmicas existentes entre estrutura e agência.

## 1.6. EXAMINANDO AS RELAÇÕES DINÂMICAS ENTRE ESTRUTURA E AGÊNCIA

Para refletir sobre as relações entre *estrutura* e *agência* é pertinente recordar que Giddens (2000) rejeita a identificação entre estrutura e constrangimento, salientando que a “estrutura tanto capacita como constrange” (p. 43). A sua definição do conceito de *estrutura* revela-a de uma forma dinâmica, composta por regras e recursos que se encontram organizados como propriedades dos sistemas sociais, existindo apenas “sob a forma de ‘propriedades estruturais’” (Giddens, 2000, p. 36). Associa-se-lhe o conceito de *dualidade da estrutura*, que apresenta as propriedades estruturais dos sistemas sociais como sendo simultaneamente o meio e o resultado das práticas desses sistemas. Giddens (2000) adianta, então, o conceito de *estruturação*, que implica o de *dualidade da estrutura*, o qual está “em relação com o caráter fundamentalmente recursivo da vida social e expressa a dependência mútua entre estrutura e agência.” (p. 43).

O reconhecimento desta dependência mútua entre estrutura e agência não dispensa, segundo Emirbayer e Mische (1998), a consideração da autonomia desses conceitos e das suas componentes, fundamental para examinar e compreender a sua inter-relação e para captar as possibilidades dinâmicas da agência humana. Na sua teorização sobre a agência humana, os autores socorrem-se de dois conceitos de Mead: o conceito de *tempo*, enquanto constituído por acontecimentos emergentes, que exigem uma contínua refocagem do passado e do futuro pelos atores na sua resposta aos contextos em mudança; e o conceito de *socialidade* (no original, “*sociality*”, p. 969), relativo à capacidade dos atores para se encontrarem em diversos contextos relacionais em evolução temporal, o que contribui para

o desenvolvimento da consciência reflexiva. Assim, definem *agência humana* como “um processo de implicação social enraizado temporalmente” (p. 964); hábito, imaginação e julgamento conjugam-se nas respostas interativas construídas pelos atores, nos seus contextos temporais-relacionais de ação, para os problemas que lhes são colocados por situações históricas em mudança, podendo daí advir tanto a reprodução como a transformação dessas estruturas. Citam ainda a definição de *agência* de Sewell (1992), que a vê como a capacidade que os atores equipados com os seus recursos têm para agir criativamente na aplicação de esquemas prévios em novos contextos.

A designação *tríade da agência* é atribuída por Emirbayer e Mische (1998) ao conjunto das três dimensões da agência humana, que distinguem conforme ela se orienta com mais ênfase, respetivamente, para passado, futuro ou presente: (a) *iteração*, com *locus* principal de agência na esquematização da experiência social; (b) *projetividade*, com *locus* principal de agência na hipotetização da experiência; e (c) *avaliação prática*, com *locus* principal de agência na contextualização da experiência social. Ao invés de passado, presente e futuro constituírem estádios sucessivos da ação, a agência humana contém em si uma orientação interna simultânea para essas três dimensões do tempo, marcada, no entanto, por uma orientação temporal dominante que molda a forma como os atores se relacionam com as outras duas dimensões do tempo.

Também Corsaro (2002) elaborou sobre o conceito de *dualidade da estrutura* de Giddens, com base no qual avançou com o conceito de *reprodução interpretativa*, para dispensar o de *socialização*, salientando a apropriação criativa do mundo feita pelas crianças para produzirem a sua própria cultura de pares. Esclarece que as crianças não se limitam a internalizar o mundo que as rodeia, procurando, antes, interpretar e dar sentido à sua cultura e participar nela, produzindo coletivamente as suas culturas de pares. Nesta conformidade, as transições na vida das crianças são destacadas pelo autor como carecendo, tal como o estudo da infância em geral, de uma análise valorizadora da sua dimensão coletiva, na medida que ocorrem com o indivíduo em interação com os outros num contexto cultural (Corsaro, 2004). No âmbito das culturas de pares, surge a utilização de *ajustes secundários*, definidos por Corsaro (2011) como formas criativas de contornar os pressupostos definidos pela instituição relativamente ao que se pode ter ou fazer, com recurso a disposições habituais (regras, por exemplo), às quais se dão significados não autorizados ou postas em prática de forma hábil para a obtenção de resultados não permitidos.

Emirbayer e Mische (1998) reconhecem no trabalho de Corsaro sobre culturas infantis um exemplo da riqueza analítica proporcionada pela consideração das dimensões da agência, nomeadamente, neste caso, da sua orientação iteracional. Lembrando que mesmo a ação rotinizada envolve sempre algum grau de agência, os autores salientam o facto de Corsaro o demonstrar claramente, desvendando a forma imaginativa como as crianças reproduzem a cultura adulta através da elaboração de rotinas de pares criativas e interativas. Uma conclusão interessante de Corsaro (2004), numa pesquisa em que analisou ações coletivas de crianças pequenas com base na tríade da agência de Emirbayer e Mische, foi a verificação de que os aspetos comportamentais e emotivos da agência têm tanta ou mais importância do que os aspetos cognitivos, o que se pode articular com as dimensões da experiência das crianças definidas por Montandon (1997).

Por outro lado, Woods (1980a), analisando as estratégias que os alunos adotam ao longo da sua *carreira de aluno* (“*pupil’s career*”), refere as *culturas de grupo*. Depois de identificar estratégias rotineiras que vão passando entre os sucessivos alunos de modo tácito e até inconsciente, estratégias adotadas por iniciativa individual e estratégias que resultam da ação coletiva de um grupo, aponta estas últimas como podendo dar origem a uma *cultura de grupo*. Esta cultura desenvolve-se a partir dos problemas dos alunos como grupo no contexto da escola e é influenciada tanto pela identidade manifesta de aluno dos elementos do grupo como pela sua identidade latente (ou seja, decorrente da cultura e apoio social que trazem de um grupo exterior a este). As culturas de grupo fornecem um fundo rico de recursos para a ação estratégica. Expostos a uma multiplicidade de experiências e fenómenos (aspetos da organização da escola, relações com os professores e com os pares, trabalho escolar e conhecimento, cultura de classes, etc.), os alunos vão negociando o seu caminho através desse labirinto, perseguindo os seus interesses, rentabilizando as suas competências e o seu poder e descobrindo inúmeras estratégias de maior ou menor complexidade, umas vezes sozinhos, mas muitas vezes com outros pares, num processo de integração que pode ser bem ou malsucedido.

A dimensão relacional da agência, sem a qual não se poderiam desenvolver as culturas de pares ou de grupos, é posta em destaque por Teresa Vasconcelos (2015), em consonância com Corsaro (2004). Contrapondo o conceito de *agência relacional* ao conceito de *agência* de Giddens, que considera mais limitado pela sua perspetiva apenas individual, a autora apresenta a *agência relacional* como “um trabalho que se realiza através de interações, e só através delas se pode ter impacto na mudança de situações sociais” (p. 37). Nesta mesma

linha, Anne A. Edwards (2011) havia já definido *agência relacional* como a capacidade para trabalhar com outros, reconhecendo-os como recursos com quem se pode, nomeadamente, trocar e enriquecer conhecimentos e negociar o delineamento de respostas mais adequadas aos problemas. Esta autora salienta que a agência relacional é uma capacidade que pode ser aprendida.

A *construção do sentido* de comunidade, apontada por Vasconcelos (2015) como fulcral no trabalho educativo com crianças a par com o desenvolvimento da capacidade de responsabilização individual de cada criança perante essa comunidade, está em estreita articulação com o conceito de agência relacional. Esta orientação do trabalho educativo contrapõe-se à ideia de “criança no centro” – que a autora apresenta metaforicamente como “O pequeno lorde” (quadro de Ana Vidigal) –, cujo surgimento no contexto escolar constituiu uma “reação a uma educação e currículo centrados no professor” (p. 31). Também na família ocorrem situações de excessiva centralidade da criança, assumida como bem afetivo extremo para o adulto, “(...) um ser a quem deve ser proporcionada felicidade ainda que resultante do ‘eu quero’ (...)” (Rocha & Ferreira, 2016, p. 143), que podem ter como limite o apagamento do adulto e da função parental. Da educação norteadada pela colocação da “criança no centro”, afirma Vasconcelos (2015), têm surgido crianças que se julgam, cada uma delas, “o ser determinante do universo (...) uma ‘criança-casulo’ envolvida em si própria e isolada dos seus pares” (p. 29). Contudo, como acrescenta a autora, a criança faz parte “de um universo familiar poli/multicentrado”, o que leva a concluir que “a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser *o centro* – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo *de interações* que a estimulam e, simultaneamente, a limitam” (p. 30).

Nas diversas comunidades de que a criança faz parte, surge a necessidade de tomada de decisões envolvendo crianças e adultos. Este é outro processo em que se manifesta a relação entre agência e dependência. Na voz das crianças, colhida num estudo norueguês (Bjerke, 2011) sobre as suas perspetivas acerca da sua participação nos processos de tomada de decisão com os adultos, a relação entre agência e dependência não surge como sendo obrigatoriamente de oposição. Configura-se, antes, como uma parte inevitável da natureza entrelaçada das relações entre crianças e adultos. No entretecimento dessas relações, a agência e a dependência podem conjugar-se de formas muito diversas de acordo com o local (casa ou escola), os adultos envolvidos, cada uma das crianças, o assunto em causa e os recursos disponíveis.

Ao controlo exercido pela escola sobre os alunos não é estranho o facto, salientado por Giddens (1985), de as escolas modernas serem organizações disciplinares com traços burocráticos, que disciplinam a utilização do espaço, inclusivamente através das suas características arquitetónicas. Daí que ele afirme que “uma escola é um ‘contentor’ gerando poder disciplinar” (p. 286). Acrescenta que as divisões espaciais da escola se materializam na sua regionalização, que define zonas de espaço-tempo demarcadas por fronteiras não apenas físicas mas também de carácter simbólico. As regiões assim delimitadas destinam-se a fins diversos, acarretando a regulação dos tipos de encontros sociais que nelas ocorrem (aulas em salas, laboratórios, ginásio; lazer no recreio; etc.), e pressupõem diferentes graus de controlo pelos adultos. Surgem, assim, as *regiões frontais*, marcadas por um maior controlo social, e as *regiões de retaguarda*, caracterizadas por um relaxamento nas regras, que, normalmente, possibilita aos atores formas de autonomia comprometidas nos contextos frontais. Contudo, Lopes (1995) alerta para a existência, em cada espaço escolar, de uma inter-relação entre o ambiente físico e a apropriação social desse ambiente, que condiciona, em cada momento, as práticas socioculturais, abrindo-lhes ou fechando-lhes possibilidades, mas atualizando sempre os constrangimentos institucionais a que se encontram sujeitas. Apoiando-se em Giddens, Lopes lembra que os contextos de interação e as suas formas de regionalização não bastam, por si sós, para definir o processo de interação e que os mecanismos de negociação têm um papel decisivo no estabelecimento das regiões e dos cenários de interação respetivos. Ainda secundando Giddens, salienta o facto de regiões de fachada e de retaguarda não serem mutuamente exclusivas, podendo ocorrer fenómenos de ocultação e de desvendamento em ambos os tipos de região. É exemplo disso a preferência que alunos mais novos, recém-chegados à escola, podem ter por ficar, nos intervalos, em zonas mais supervisionadas por adultos do que nos recreios, em que receiam o peso da hierarquia informal, que os coloca no fim da escala. A este propósito impõe-se lembrar que a apropriação dos espaços pelos alunos, como territórios privados, decorre, entre outros aspetos, do seu estatuto, sendo este determinado por fatores em que o tamanho e a força se incluem (Measor & Woods, 1984).

Em conclusão, cabe retomar alguns aspetos centrais da distinção analítica clara que Emirbayer e Mische (1998) fazem dos conceitos de agência, ação e estrutura, bem como da articulação que estabelecem entre eles. Enquanto aquilo que os autores designam por orientações de agência varia nas suas manifestações concretas, a agência permanece uma dimensão sempre presente em todas as instâncias empíricas da ação humana, embora conceptualmente distinta delas, permitindo o distanciamento imaginativo e de avaliação

comunicativa das estruturas recebidas; desta forma, não há agentes concretos, mas tão-só atores que se envolvem agencialmente com os seus ambientes estruturantes. A ação social, por seu turno, é sempre uma síntese concreta, moldada e condicionada pelos contextos temporais-relacionais de ação e pelo elemento dinâmico da agência. Finalmente, se, por um lado, a agência assegura a impossibilidade de a ação social empírica ser completamente determinada ou estruturada, por outro, a agência não pode estar alheada da estrutura que a enquadra nem da dimensão relacional que a deve caracterizar.

## 1.7. CLARIFICANDO CONCEITOS

Exposto o roteiro teórico desta pesquisa, cumpre olhar agora para a terminologia a adotar. Como designar as crianças seguídas neste estudo? Crianças, alunos, estudantes, filhos? Como se definem estes conceitos? Como fazer referência com rigor terminológico aos sujeitos deste estudo? Pretende-se seguir as crianças enquanto atores da sua própria vida, no sentido referido na sociologia da infância, que as considera agentes ativos no seu desenvolvimento, atores com autonomia e capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais em que se movem (Sacristán, 2003). Impõe-se olhar de forma atenta, embora breve, para os conceitos referidos e precisar o/s seu/s significado/s, esclarecendo o entendimento dado às designações que constituíram as opções terminológicas feitas.

A *infância* é uma forma estrutural particular das sociedades que agrupa as crianças (Qvortrup, 2011), uma das idades da vida que, não obstante os seus membros irem mudando constantemente, se mantém por oposição a outras idades/formas estruturais como a juventude e a velhice. Nada tem de natural, tratando-se, antes, de um constructo social próprio de um contexto sociocultural determinado, o qual se refere a um estatuto social marcado por fronteiras que variam ao longo do tempo e das sociedades (Jenks, 2002; Sarmiento & Pinto, 1997). A *criança*, por seu turno, tem vindo a ser considerada um ser que se está a criar, dependente dos adultos que são os seus criadores, sendo a idade um critério utilizado para regular a organização coletiva da dependência dos menores em relação aos adultos (Sacristán, 2003) e, simultaneamente, as fronteiras da infância. Nos finais do século XX, um novo paradigma emergiu na investigação sobre a infância, e uma nova conceção de criança conquistou espaço: as crianças começaram a ser consideradas como atores sociais competentes (James, 2008). A atribuição deste estatuto às crianças está associada ao reconhecimento de que elas refletem sobre o seu quotidiano e participam na construção dos seus mundos sociais, ou seja, da sociedade em que vivem (Pinto, 1997) e que, desta forma, tal

como os adultos, tomam parte ativa na reprodução e produção da sociedade (Rocha, Ferreira, & Vilarinho, 2002).

Também a *família* tem apresentado diferentes configurações de acordo com os momentos históricos e as sociedades, sendo uma “instituição social mutante por excelência”, como diz Nogueira (2006, p. 159), apoiando-se em diversos autores. Nas últimas décadas do séc. XX, o processo de modernização da família, já em curso há cerca de dois séculos, acentuou-se e alterou o modo de convivência dos seus elementos (Diogo, 2002). Ao longo desse processo, os *filhos* vão sendo conceptualizados de diferentes modos e tendo diferentes papéis. De finalidade principal e natural do casamento, passaram, na contemporaneidade, a constituir uma decisão do casal; de recurso económico traduzido na perspectiva de aumento do rendimento familiar e na garantia de cuidados na velhice, passaram a ser “objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de realizar-se” (Nogueira, 2006, p. 159). As mulheres e as crianças, com um estatuto de inferioridade na família tradicional, adquiriram direitos e garantias (Diogo, 2002). A família tradicional hierárquica foi dando lugar à família “relacional” (Singly, 2000b), “companheirista” e democrática (Wall et al., 2013), com um papel importante na construção da identidade – do “verdadeiro eu” - de cada um dos seus elementos, adultos ou crianças (Singly, 2000b).

Se o conceito de criança corresponde a uma categoria formal e a um estatuto social, fruto de uma construção social de um contexto histórico particular (Jenks, 2002), ser *aluno* corresponde à forma de existência das crianças nas sociedades modernas e escolarizadas (Lahelma & Gordon, 1997; Rocha & Ferreira, 2007/2008; Sacristán, 2003). Esta imbricação dos dois conceitos é também ressaltada por Singly (2000a), que salienta o “lugar da criança no sistema escolar” como “um elemento constitutivo da definição infantil”, podendo esta definição “ser enriquecida pela forma como [a criança] gere essa posição” (p169). O conceito de aluno compreende uma categoria abstrata, em que variáveis como as relações sociais de género, classe e etnia não são consideradas (Lahelma & Gordon, 1997). Este argumento levou as investigadoras Lahelma e Gordon (1997) a utilizarem, no seu trabalho, a designação *aluno* apenas para se referirem a um papel social e não a qualquer indivíduo concreto. Numa sociedade em que a escolarização das crianças é universal, Correia (2008) atribui ao processo de transformação dos jovens em alunos a designação de *alunização da juventude*, por via da qual se assiste a uma crescente “invasão da vida privada dos jovens pela escola” e a uma “curricularização da vida” (p. 36). Com exceção do conceito de aluno nos escritos de Lahelma,



Gordon e colegas (já mencionado), os conceitos de *criança* e de *aluno* surgem na bibliografia utilizados para designar tanto uma categoria como um indivíduo específico a ela pertencente.

*Estudante* é um conceito que surge pouco na literatura. Perrenoud (1996) distingue, no entanto, o *ofício de estudante*, exercido pelos universitários, do *ofício de aluno*, próprio dos outros níveis de ensino, não obstante serem conceitos próximos. Para além de conter a mestria requerida para o domínio do ofício de aluno, o ofício de estudante implica o domínio de outros saberes e competências imprescindíveis para a consecução da excelência exigida pelo ensino universitário e para a seleção que o caracteriza. As investigadoras Lahelma e Gordon (1997) adotam a designação *school student* para se referirem a crianças específicas, no seu estudo sobre a transição para o 7º ano de escolaridade, em detrimento da designação *pupil*. Na base desta opção está a consideração de que *aluno* designa uma categoria, como foi referido anteriormente. Não fica, contudo, registada uma definição do conceito de estudante, mas tão-só o facto de a designação mencionada se aplicar a indivíduos específicos.

*Ofício, profissional e carreira* são designações que surgem associadas a *aluno* em conceitos definidos por diferentes autores, que têm em comum a rejeição de uma conceção de passividade e conformismo em detrimento do exercício de reflexividade, intencionalidade e estratégia, por alunos que são atores sociais.

*Ofício de aluno* é um conceito avançado por Perrenoud (1996, 2002), que justifica a consideração do trabalho do aluno como um ofício por, tal como qualquer outro ofício, requerer conhecimento, seriedade e competência na sua execução e corresponder a uma identidade. À face visível deste ofício, correspondente às normas definidas pela instituição, acrescenta-se uma face oculta, lugar de resistência à instituição e de autonomia do aluno. O ofício de aluno vai sofrendo evolução à medida que cada criança avança na idade e na escolaridade.

A complexidade da vida quotidiana dos *school students* repartida pelas três camadas da escola (oficial, informal e física), exigindo o domínio de uma grande variedade de competências, levou Gordon et al. (1999) a introduzirem o conceito de *professional pupil* para designar os estudantes que dominam essas competências a ponto de se movimentarem na escola sem cometerem erros nem entrarem em conflitos que não desejam. Esta complexidade da vida das crianças e dos jovens na escola é reconhecida igualmente por Meighan (1986), que coloca grande ênfase no currículo oculto (aprendizagens ocorridas nas escolas de modo não oficial, não intencional e não declarado) – no qual, de forma muito pertinente mas pouco usual, inclui o edifício escolar. Este autor - tal como Gordon et al. (1999) - sublinha a

complexidade das aprendizagens que os alunos (designação utilizada) têm que realizar para sobreviver de modo confortável e eficaz na escola, e acrescenta que carecem, para tal, de aprender a lidar com os “3 R’s não oficiais de Regras, Rotinas e Regulacões”<sup>10</sup>, uma outra designação que utiliza para currículo oculto.

Woods (1980a) explicita o conceito de *pupil’s career*, que se inicia com a entrada da criança na sua primeira escola e se vai construindo progressivamente até ao fim da escolaridade. As diversas etapas da carreira são determinadas institucionalmente (nomeadamente mudanças de ciclo e de escola) e acarretam várias mudanças de estatuto. Desta forma, o aluno (*pupil*) vai aprendendo a mudar e a adaptar-se de acordo com as circunstâncias, através de negociação, condição básica para uma ação estratégica.

O ofício de aluno não é vivido de igual modo pelas crianças e pelos jovens de diferentes estratos sociais, como frisam Perrenoud (1996) e Woods (1980a). Ao contrário do que sucede em classes mais baixas, nas classes médias há muitas semelhanças entre o *ofício de criança* e o *ofício de aluno*, constituindo o primeiro uma fase de preparação para o segundo, pois a educação familiar contempla a aquisição de hábitos e estratégias direcionados para a entrada na escola e para a futura competição escolar. De acordo com as especificidades da família, na interdependência com esta, as crianças podem (ou não) adquirir um conjunto de disposições e competências adequadas para a escola, que as preparam para enfrentar com sucesso os requisitos escolares (Lahire, 1995). Entre outros aspetos fundamentais para os efeitos descritos por Lahire (1995), conta-se a familiaridade com a leitura e a escrita e com a sua prática pelos adultos, de forma rotineira, útil e visivelmente gratificante, principalmente se eles envolverem as crianças nessas atividades em contextos marcados pela afetividade. Da mesma forma, a ordem material, moral e afetiva que caracteriza o agregado familiar tem um papel importante nas atitudes que as crianças desenvolvem face à escola. Embora o autor não atribua exclusividade às famílias de classe média para o desenvolvimento destas características nas suas crianças, a generalidade dessas famílias apresenta os atributos referidos. Assim, as crianças de classe média têm, à partida, não apenas condições mais propícias para o desenvolvimento de disposições cognitivas rentáveis do ponto de vista escolar, mas também de disposições sociais adquiridas num meio culturalmente idêntico ao da escola, que as apetrecham com pré-requisitos e recursos para corresponderem às exigências desta.

---

<sup>10</sup> Tradução do original: “the unofficial three R’s of Rules, Routines and Regulations” (Meighan, 1986, p. 72).

A este processo de preparação das crianças para garantir a sua identificação com os processos de aprendizagem escolar atribui Correia (2008), como referido anteriormente, a designação de *alunização precoce*. E, tal como Perrenoud (1996), também este autor ressalta a diferença que se regista entre as classes baixas e médias a este nível e no que se refere às oportunidades de sucesso na escola. Os jovens que não tenham sido objeto da referida *alunização precoce*, apesar de serem alunos, poderão não estar em condições de “existir” nessa posição, por não reconhecerem os valores, as práticas e, de uma forma geral, o clima institucional da escola; serão, consequentemente, *alunos insuficientemente alunizados*, ou seja alunos que não chegam a converter-se em *professional pupils*.

Tendo em conta as designações anteriormente explicitadas, verifica-se, frequentemente, a existência de diferenças conceptuais em muitas delas, conforme a definição que lhes é dada por cada um dos diversos autores citados. Os conceitos a que estas designações estão ligadas situam-se no âmbito da sociologia. No entanto, as mesmas designações são utilizadas na linguagem corrente, em situações de maior ou menor informalidade, referindo-se a conceitos com uma possível utilização de carácter institucional ou de carácter simplesmente corrente. É neste contexto que vale a pena refletir um pouco mais sobre as designações *aluno* e *estudante* e os modos e contextos em que surgem no quotidiano.

Considerando documentos oficiais, vejamos alguns exemplos da sua utilização, aplicáveis a crianças que frequentam os níveis de escolaridade básica e secundária: “Estatuto do Aluno e Ética Escolar” (aprovado em 2012 para os alunos dos ensinos básico e secundário); “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (aprovado em julho de 2017); Passe 4\_18 da CP para os “estudantes beneficiários do perfil 4\_18, até aos 18 anos”<sup>11</sup>, colhidos numa pesquisa rápida na Internet. Claramente a designação de *aluno* aparece sempre que está em questão o vínculo de uma criança em idade escolar à escola que frequenta ou a sua relação institucional com a frequência da escola. Quando se pretende fazer referência a uma criança que frequenta um estabelecimento de ensino básico ou secundário, mas não está em causa o contexto referido, umas vezes surge a designação *estudante* (como no exemplo do passe da CP), mas outras vezes aparece a designação *aluno*.

Perante as diferenças conceptuais englobadas numa mesma designação utilizada por diferentes autores e a circunstância ingrata de os conceitos, frequentemente, terem a

---

<sup>11</sup> Retirado de [http://www.imt-ip.pt/sites/IMTT/Portugues/Tarifas/passe4-18escola-tp/Paginas/Passe4\\_18-escola\\_tp.aspx](http://www.imt-ip.pt/sites/IMTT/Portugues/Tarifas/passe4-18escola-tp/Paginas/Passe4_18-escola_tp.aspx) em 24/10/2018.

designá-los termos partilhados com a linguagem do quotidiano, impõe-se a necessidade de clarificação dos conceitos que vão ser utilizados neste estudo e das respetivas designações.

*Criança:*

As crianças que foram seguidas neste estudo integram-se em categorias abrangidas por diferentes conceitos, que se sobrepõem parcialmente, mas que se distinguem claramente. Elas são crianças, filhos, alunos, estudantes. E, neste trabalho, todos estes conceitos podem designar uma categoria ou referir-se a sujeitos específicos. A utilização de diferentes designações para nomear as crianças ocorrerá ao longo do trabalho, mas não será feita de forma arbitrária. Haverá um recurso mais frequente à designação *criança*, na medida em que este conceito comporta todos os outros. Os restantes serão utilizados apenas quando se pretender acentuar as suas dimensões distintivas, procurando-se que o contexto seja suficientemente clarificador dos motivos de cada opção. Desta forma, passa-se a apresentar e a precisar essas dimensões.

*Aluno:*

As crianças seguidas neste estudo-são também alunos, na medida em que frequentam o 5º ano de escolaridade do ensino básico numa escola. A designação *aluno* será utilizada quando estiver em questão a dimensão de escolarização da criança situada na própria escola: na sua relação com os espaços (salas de aula, recreio, cantina, etc.), os atores (adultos e crianças), os tempos e as atividades (aulas, atividades para-curriculares, por exemplo).

*Estudante:*

Tomando como base a etimologia da palavra, o conceito de *estudante* é definido como aquele que estuda. *Estudante* é, assim, a criança que exerce o seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 2002) fora da escola, normalmente em casa. É a criança que, na sua relação com o saber académico sem subordinação direta à escola, exerce tarefas de estudo de modo autónomo ou, pelo menos, não supervisionado diretamente pelos seus professores.

*Filho:*

A designação *filho* pretenderá ressaltar a dimensão familiar na vida da criança, nomeadamente o vínculo filial.

Torna-se necessária ainda uma clarificação adicional, pelo facto de, segundo as regras gramaticais da língua portuguesa, o plural se fazer no masculino quando engloba nomes de género masculino e feminino ou quando o género é indeterminado (Ex.: o plural “alunos” pode incluir rapazes e raparigas). Esta regra pode gerar situações ambíguas, não havendo,

contudo, soluções simples nem eficazes para a contornar e eliminar os equívocos possíveis. Nesta conformidade, optou-se por seguir as regras gramaticais nas situações em que não existe necessidade de distinguir o género. Será o caso dos seguintes exemplos: “pais” referindo-se às figuras parentais pai(s) e/ou mãe(s), filhos” designando filhos e/ou filhas, “alunos” aludindo a alunos e/ou alunas. Em situações em que a distinção de género seja requerida, far-se-á a respetiva distinção (exs.: pais; mães; pais e mães). Recorrer-se-á a notas de rodapé para explicitar casos em que tal se mostre conveniente.



## CAPÍTULO 2: SITUANDO AS OPÇÕES METODOLÓGICAS CENTRAIS





## 2.1. INTRODUÇÃO

*“A Sociologia da Infância (...) reclama para as crianças um novo estatuto na Sociologia porque as entende como atores sociais competentes para i) formularem interpretações dos outros, de si próprias e da sociedade, ainda que podendo expressar-se de modos distintos; ii) usarem social e diferentemente, consoante as circunstâncias e os circunstantes, os papéis que a ordem social adulta lhes prescreveu ou espera delas e iii) protagonizarem outras agendas. Ao mesmo tempo, propõe um programa de pesquisa sociológica acerca da infância assente nos princípios da própria Sociologia, mas interroga-os porque valoriza o que é distintivo deste/neste grupo geracional; releva a autonomia conceptual das crianças; assume a autonomia analítica da ação social das crianças e considera a escuta da(s) sua(s) voz(es) condição metodológica e ética decisiva para as compreender nos seus próprios termos; em suma, propõe-se acionar a reflexividade científica, indagando o conhecimento social disponível e as estruturas normativas tornadas convencionais no mundo dos adultos.”*  
(Ferreira & Rocha, 2004, p239)

Esta pesquisa, tendo como protagonistas os alunos de uma turma do 5º ano de escolaridade, subscreve as implicações de considerar as crianças como atores sociais competentes, apresentadas por Ferreira e Rocha (2004), nos domínios conceptual, ético e metodológico. Caracteriza-se por uma abordagem de cunho interpretativo com inspiração no interacionismo simbólico e pela utilização da metodologia etnográfica.

## 2.2. A OPÇÃO POR UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DE CUNHO INTERPRETATIVO INSPIRADA NO INTERACIONISMO SIMBÓLICO...

Este estudo pretende descrever e analisar como as crianças de uma turma experienciam a sua integração na escola no 5º ano, ano de transição de ciclo. Essa experiência decorre num entretecimento de transições e de cruzamentos que requer integrações múltiplas. As crianças transitam de um ciclo de escolaridade para outro, de uma escola para outra, de uma posição social entre os pares de “os maiores” para a oposta de “os mais pequenos”, num cruzamento de interações com diferentes atores sociais que constituem o universo em que esta transição se processa, do qual se destacam os seus pares de diferentes níveis etários, os pais, os professores, os assistentes operacionais (AO) (“empregados” ou “funcionários”, na designação das crianças). Sendo uma interação uma “ação social caracterizada por uma orientação recíproca imediata” (Blumer, citado de Flick, 2013, p.18), cada interação é já em si um cruzamento. As crianças experienciam, assim, um processo de integração que é claramente um feixe de integrações múltiplas e complexas (Barel, 1990).

No decurso da minha carreira tenho tido oportunidade de conhecer muitas turmas de 5º ano e acompanhar a sua integração na escola, principalmente quando sou a sua diretora de

turma. Não me tem passado despercebida a ansiedade com que muitas crianças fazem esta transição e a forma aparentemente (quase sempre) pouco enquadrada institucionalmente (pela escola, mas, às vezes, também pela família) com que têm que lidar com os seus receios e as suas preocupações. Muitas vezes a escola e, também, a família parecem não se aperceber dessa ansiedade ou pensar que ela não deve ser valorizada. O entretencimento de transições e de cruzamentos em que se processa a transição do 5º ano para o 6º ano, e respetiva integração (composta de integrações múltiplas) no novo ciclo de escolaridade e na nova escola, revestem-se de uma grande complexidade que requer um estudo em profundidade de uma situação concreta, não desguarnecida das suas especificidades, suscetível de garantir um conhecimento sustentado e esclarecedor. A pretensão de estudar acontecimentos comuns num contexto natural, tendo em conta os processos neles implicados (Miles & Huberman, 1994); a sua consideração “na sua complexidade e inteireza” (Flick, 2013); e o propósito de compreender, descobrir e interpretar e não de testar hipóteses (Merriam, 2001) justificam a opção por uma metodologia qualitativa. Para esta opção contou também o facto de a já mencionada compreensão dos fenómenos e dos acontecimentos a partir do seu interior implicar o entendimento do ponto de vista dos sujeitos, do curso das situações sociais e das normas sociais ou culturais importantes para a situação (Flick, 2013), objetivo perseguido nesta pesquisa.

A presente proposta de estudar um aspeto da realidade das crianças seguidas no estudo - a sua integração na escola nesse ano de transição -, assentou sempre no pressuposto de que a realidade é uma construção social realizada por diversos atores, que criam os mundos de experiência em que vivem, através das interações sociais, em que jogam os significados que atribuem às coisas e os modificam no decurso da interação simbólica que se gera (Denzin, 2004). O interacionismo simbólico, corrente que se apresentou como produtiva para esta investigação, estuda as interseções da interação, da biografia e da estrutura social em momentos históricos específicos, considerando fatores como os significados, os motivos, as emoções, as pessoas e a estrutura social (*idem*). Dando centralidade aos conceitos de *ação* (como experiência reflexivamente significativa para a pessoa) e de *agência* (enquanto *locus* da ação: na pessoa, na linguagem ou noutra qualquer estrutura ou processo), o interacionismo simbólico advoga o papel do indivíduo reflexivo e autónomo na construção de uma ação significativa, na medida em que as pessoas, enquanto agentes, criam as suas próprias experiências. Para tal, rejeita a oposição entre ação, agência, significado e estrutura, sustentando que a experiência, a estrutura e a subjetividade são processos dialógicos. Denzin

lembra que também Giddens ultrapassa essa falsa oposição entre ação, agência, significado e estrutura, na medida em que considera que as propriedades dos sistemas sociais são, simultaneamente, o meio e o resultado dos atos sociais e que a ação social consiste em práticas sociais situadas no espaço-tempo e organizadas de forma hábil e experiente por agentes humanos. Nesta conformidade, Denzin explicita a consistência que encontra entre os pressupostos desta corrente e a teoria da estruturação de Giddens e o seu conceito de dualidade da estrutura (incluídos no quadro teórico adotado neste estudo), enfatizando as assunções interacionistas de que, embora todos os indivíduos sejam agentes sociais, eles encontram-se, no entanto, constrangidos por regras estruturais, por recursos materiais e por processos estruturais relacionados com fatores diversos (classe, género e etnia, entre outros).

### 2.3. ...E POR UMA METODOLOGIA ETNOGRÁFICA

Sendo a realidade uma construção social, as leituras de uma mesma situação serão, necessariamente, diferentes de acordo com os atores envolvidos. A principal diferença entre as explicações quotidianas e as explicações científicas de um fenómeno residem, para Flick (2013), na organização metodológica do processo de investigação, que precisa de ser criteriosamente escolhido e aplicado. À opção, já justificada, pela metodologia qualitativa de cunho interpretativo inspirada no interacionismo simbólico, acrescenta-se a decisão de levar a cabo um estudo etnográfico.

Assentando na presença prolongada do investigador no terreno e na observação participante por ele protagonizada, o método etnográfico apresentava grandes potencialidades para a realização do estudo projetado. Adequada ao estudo de questões familiares e banais, por possibilitar a identificação da diversidade cultural encerrada naquilo que parece ser comum (Caria, 2003), a etnografia favorece o estudo da realidade social em toda a sua complexidade, assegurando a contemplação de fenómenos inesperados mas significativos (Costa, 1993). Cria, assim, condições favoráveis para um estudo sociológico do “senso incomum” (designação atribuída por Meighan (1986) à sociologia<sup>12</sup>, na medida em que tende a provocar “um efeito perturbador”<sup>13</sup> do “senso comum” pois, ao investigar e refletir sobre questões familiares e banais, utilizando categorias de análise que são refinamentos de categorias usadas pelas pessoas no seu quotidiano (exemplos: poder, estatuto, classe social), chega a “conclusões [que] são muitas vezes inesperadas e podem contradizer o senso

---

<sup>12</sup> “Sociology as uncommon sense” (Meighan, 1986, p. 8).

<sup>13</sup> Tradução do original: “disturbing effect” (Meighan, 1986, p. 8).

comum”<sup>14</sup> (Meighan, 1986, p. 8). Ainda nessa linha, Meighan (1986) acrescenta que os resultados da investigação sociológica, nunca garantidos à partida, “podem ser algo totalmente não familiar ou podem ser o familiar com um novo sentido”<sup>15</sup> (p. 9).

A observação participante tem também a vantagem de permitir recolher informação muito rica e pormenorizada sobre comportamentos, discursos e acontecimentos que, embora sendo observáveis, normalmente passam despercebidos (Costa, 1993), e facilita a compreensão do sentido que os sujeitos dão às suas ações, enquadrando-as nas suas condições sociais e materiais de existência (Silva, 2003b, 2009b). Potencia, ainda, a compreensão sociológica das razões que subjazem às diferenças que se verificam entre o discurso e as práticas dos atores, crucial para compreender os processos sociais (Silva, 2003b). Fundamental para esta pesquisa é também o favorecimento de condições propiciadoras da descrição e análise das emoções e dos sentimentos (Silva, 2009b) e do estudo da experiência, na medida em que o investigador pode acompanhar, prolongadamente, a forma como os atores, individuais ou coletivos, combinam as várias lógicas de ação que estruturam o seu mundo (retoma-se aqui a definição de experiência de Dubet e Martuccelli (1996). É de registar também a adequação da etnografia ao estudo de crianças, porque muitas das suas interações e culturas são produzidas e compartilhadas num determinado momento, constituindo, a observação participante, um meio eficaz de recolha de dados, em contraponto a outros como as entrevistas e questionários que não garantem a sua obtenção *a posteriori* (Corsaro, 2011; Corsaro & Fingerson, 2003).

Em suma, a imersão do investigador no contexto, pela possibilidade de concretizar observação e interações próximas e prolongadas com diversos grupos sociais (pais, alunos, professores, etc.), propicia ainda o desvendamento dos seus diferentes olhares sobre o contexto em observação. Consequentemente o investigador verá facilitada a penetração nas diversas “camadas de sentido”<sup>16</sup> (Meighan, 1986, p. 9) do comportamento humano social na complexidade que o caracteriza, assegurando uma compreensão mais profunda e abrangente do fenómeno em estudo.

---

<sup>14</sup> Tradução do original: “(...) the findings are often unexpected and can contradict common sense.” (Meighan, 1986, p. 8).

<sup>15</sup> Tradução do original: “This may be something totally unfamiliar or it may be the familiar taking on a new meaning.” (Meighan, 1986, p. 9).

<sup>16</sup> Tradução do original: “Layers of meaning” (Meighan, 1986, p. 9).

Não podem deixar de ser considerados os múltiplos desafios colocados pela escolha do método etnográfico, em domínios tão diversos como o ético e o técnico, que serão focados não apenas neste capítulo mas ao longo de todo o texto.

### 2.3.1. Procedimentos de recolha, registo e análise de dados

Assentando obrigatoriamente em técnicas centrais que o caracterizam, o método etnográfico não exclui o recurso a técnicas periféricas, desde que sejam adequadas aos objetivos do estudo e seja clara a diferença do seu estatuto (Silva, 2009b).

#### As técnicas centrais da etnografia

As técnicas centrais da etnografia são, como explicita Silva (2009b), a observação participante (instrumento de recolha de dados), as notas de campo (instrumento de registo de dados) e a análise de conteúdo (análise de dados).

#### *Observação participante*

A observação participante decorreu ao longo de um ano letivo, numa escola de ensino básico com 2º e 3º ciclos, em que, vários dias por semana, observei a turma de 5º ano em estudo, uma turma de ensino articulado de música. A observação foi feita em vários contextos, desde os tempos de recreio, passando por aulas, até à intervenção (de crianças) da turma em espetáculos escolares.

#### *Notas de campo*

As notas de campo começam por ser um registo do que o investigador observa, sendo, por conseguinte, construções do etnógrafo e não descrições literais da realidade (Silva, 2009b). Essa construção não é aleatória. O etnógrafo seleciona o que regista e a forma como regista a partir dos objetivos da investigação; da teoria que o guia, à partida; e do que o terreno vai oferecendo e a sua sensibilidade vai privilegiando. As notas de campo tornar-se-ão, depois, dados, a partir dos quais vai produzir o texto etnográfico (Silva, *idem*). Foi nesse sentido que as entendi e que as elaborei.

Iniciei a escrita das notas de campo ainda antes da entrada das crianças na escola, logo a partir do momento em que, no final do ano letivo anterior, nela entrei para estabelecer contactos diversos a fim de obter as autorizações necessárias e criar as condições indispensáveis à investigação. A partir da entrada das crianças na escola, em setembro, até ao final do ano letivo, em junho, as notas de campo começaram a ser tomadas diariamente.

Terminadas as aulas, voltaram ao seu ritmo esporádico, enquanto fui observando alguns aspetos do encerramento do ano letivo e fazendo algumas entrevistas.

Utilizei dois instrumentos de registo de dados, que correspondiam a momentos diversos e a diferentes níveis de profundidade da escrita. Fiz de um pequeno caderno A5 um companheiro permanente e um precioso auxiliar de memória. Nele fui registando frases, palavras-chave ou pequenos parágrafos sobre o que acontecia ao longo do(s) dia(s) nos vários períodos e contextos de observação. Aí anotava, da mesma forma sumária, ideias que me ocorriam sobre assuntos tão variados como prováveis significados do que observava, leituras a fazer, dados a recolher, possíveis instrumentos a implementar. Ao fim do dia (de preferência) ou logo que o tempo o permitisse, pegava no computador e transformava essas notas sumárias num texto mais refletido, em que procurava deixar registado o que tinha observado, fixando imagens, atores, pensamentos, sentimentos, ações, interações, selecionados de acordo com os objetivos do estudo, mas com abertura para imprevistos eventualmente significativos. Não se tratava de uma descrição neutra, portanto. Não eram apenas os pensamentos e os sentimentos de quem era observado que eu registava, mas os meus próprios. Fazia-o de modo reflexivo, em torno de interrogações ou inquietações que o terreno me trazia ou o decurso da investigação me levantava; de perplexidades, ambiguidades ou emoções observadas ou suscitadas pelas interações registadas; de conclusões que se me iam revelando; de conversas com os meus orientadores ou outros interlocutores abalizados; dos meus conhecimentos teóricos.

### *Análise de conteúdo*

Não foram submetidas a análise de conteúdo apenas as notas de campo mas a quase totalidade dos dados recolhidos com técnicas periféricas, quase todos eles de natureza qualitativa. Tratou-se de uma análise frequentemente auxiliada pelo programa de análise de dados qualitativos NVivo 11. Foi-se edificando um quadro analítico de categorias que incluía categorias definidas *a priori*, partindo de um quadro teórico de referência, e outras que sendo definidas *a posteriori*, a partir de uma análise indutiva assente nos dados e ainda em resultados de estudos e em teorias auxiliares que iam sendo convocadas.

### *As técnicas periféricas*

Às técnicas centrais da etnografia, já mencionadas, acrescentaram-se, nesta pesquisa, outras periféricas. À partida estava já prevista a realização de algumas entrevistas

semiestruturadas a pais ou mães e às diretoras da Escola Básica (EB) e da Escola de Música (EM) frequentadas pela turma em estudo. Tinha também sido colocada a hipótese de se vir a fazer, mais tarde, um inquérito por questionário aos pais/mães, se tal instrumento se viesse a mostrar útil. A estes instrumentos vieram a acrescentar-se outros, nomeadamente sessões de atividades participativas com as crianças, diários das crianças e sociograma.

A utilização dos instrumentos referidos ganhou relevância no decurso do trabalho de terreno. Assim, afigura-se mais adequado fazer referência detalhada a cada um deles no contexto dos capítulos que focam as fases do trabalho de terreno em que emergiu o seu interesse ou a sua necessidade de utilização.

Neste ponto aprofundar-se-á apenas a utilização das entrevistas, que foram sendo utilizadas ao longo de todo o trabalho de terreno.

### *Entrevistas semiestruturadas*

Foram feitas oito entrevistas a pais ou a mães de diversas crianças ao longo do ano letivo. À ideia inicial de entrevistar alguns pais e mães, presidia o objetivo de aprofundar as suas conceções sobre a transição escolar e a integração numa nova escola e a forma como estas tinham sido preparadas na família, os seus objetivos para a educação dos filhos e as suas estratégias educativas, os modos de articulação entre a família e a escola, as mudanças nas rotinas familiares acarretadas pela transição, o apoio aos filhos-estudantes em casa. Não podendo as dinâmicas familiares ser alvo de observação participante neste estudo, as entrevistas semiestruturadas permitiam assegurar a sua organização em torno do objeto de estudo sem inibir a expressão livre do entrevistado. Por outro lado, a entrevistadora conduziria a entrevista de modo a aprofundar aspetos interessantes que o entrevistado não focasse ou apenas afluísse e, embora acolhesse o tratamento de temas não previstos, procuraria não lhes dar desenvolvimento se não fossem relevantes (Ruquoy, 1997). O número de entrevistados não estava determinado à partida, mas pretendia-se abarcar a diversidade estrutural existente na turma, relativamente às dimensões: (a) género dos progenitores: pais e mães; (b) género dos filhos: rapazes e raparigas; (c) classe social: os diversos estratos sociais que compunham a turma (a minoria de famílias de classe trabalhadora e os vários níveis de classe média).

A seleção dos pais e mães que foram entrevistados decorreu, adicionalmente, de critérios variados, como, por exemplo, eventos protagonizados pelos filhos na escola e sua articulação com a preparação em casa; aproveitamento escolar denotando existência de alguns

problemas; interesse em aprofundar uma conversa informal anterior. Foi feito um guião geral (cf. Apêndice 8), que foi sendo adaptado a cada entrevistado e evoluindo conforme a altura do ano letivo, os eventos que tinham destaque nessa ocasião, aspetos relativos à escolaridade dos filhos ou do acompanhamento parental que interessava aprofundar.

A entrevista à diretora da EM decorreu em novembro (cf. Apêndice 10). A entrevista à diretora da EB decorreu em janeiro (cf. Apêndice 9). De ambas as diretoras, pretendeu-se conhecer as suas conceções sobre: (a) o ensino articulado, suas vantagens e desvantagens; (b) as formas de articulação das duas escolas; (c) o tipo de alunos e pais que optam por este currículo; (d) a forma de divulgação desta opção curricular aos pais e alunos do 4º ano. Da diretora da EM procurou-se colher também informações sobre a vertente do currículo da sua responsabilidade. Da diretora da EB procurou-se conhecer (a) as suas principais preocupações aquando da abertura do ano letivo, tendo em conta que a escola era nova e ainda com obras em curso, bem as correspondentes medidas definidas; (b) medidas de integração na escola adotadas para os alunos, particularmente para os do 5º ano; (c) perceções acerca do modo como estava a decorrer a integração das crianças do 5º ano.

As entrevistas começaram sempre pela garantia de total confidencialidade da identificação do/a entrevistado/a e da utilização dos dados recolhidos apenas para efeitos da investigação de doutoramento em curso. Seguidamente, era pedida autorização para gravar a entrevista em áudio. Obtido esse consentimento em todos os casos, as entrevistas foram passadas a escrito, na íntegra, tendo esses textos sido dados a ler a cada um dos entrevistados. Estes poderiam clarificar ideias que considerassem não corresponder ao que queriam transmitir e, inclusivamente, retirar partes da entrevista que quisessem omitir.

### 2.3.2. Explicitando algumas tensões e desafios do método etnográfico

A etnografia apresenta características e tensões que geram grandes potencialidades para a investigação mas requerem argúcia e mestria na gestão dos constrangimentos e dos desafios envolvidos.

A presença prolongada do investigador no terreno, requisito metodológico fundamental do método etnográfico, viabiliza um contacto continuado com o grupo em estudo, favorecedor do conhecimento da sua especificidade, do seu quotidiano, da sua cultura. Contudo, à tendência etnocêntrica para analisar o quotidiano a partir das suas experiências e aprendizagens pessoais anteriores, o investigador terá que contrapor um processo de relativismo cultural, permitindo-se ser socializado na nova cultura e colocar-se do ponto de



vista dos seus membros, de modo a compreender o seu contexto e o seu todo cultural (Caria, 1997).

O estudo de contextos e processos de interações familiares acentua a necessidade de vigilância por parte do investigador na gestão da tensão, típica da etnografia, que opõe *familiaridade e distanciamento*. Os “perigos do senso comum, de etnocentrismo, de ilusão de transparência do real, de aparente diluição da distância entre o ‘eu/nós’ e o ‘outro’” (Silva, 2003b, p. 52) reclamam dele uma atitude de abertura e de interrogação constantes, capaz de tornar estranho o que lhe é familiar.

A tensão entre *estar aqui* e *estar lá*, ou, dito de outra forma, *estar dentro* e *estar fora* dos contextos em estudo, igualmente típica da etnografia, inter-relaciona-se com as questões focadas. Com um pé, o investigador *está aqui/dentro* do contexto da ação, integrado na rede de relações sociais, para o conhecer e compreender; com outro, *está lá/fora*, para racionalizar a experiência e construir conhecimento científico (Silva, 2009b). Esta tensão conjuga-se com uma outra, a existente entre *descrição* e *teoria*, constituindo a pretensão de integrar ambas, para Hammersley (1992), a característica mais distintiva da etnografia. Esta relevância da descrição decorre, para este autor, de três motivos: (a) emergindo a teoria da descrição dos acontecimentos, esta constitui-se como a primeira etapa do seu desenvolvimento; (b) a descrição etnográfica possibilita o acesso a uma experiência do mundo na perspetiva dos sujeitos do estudo, de uma forma indireta e mediada pelo investigador; (c) decorrendo a compreensão dos acontecimentos da consideração do contexto em que ocorrem, a descrição comporta uma dimensão explicativa. O valor da etnografia para o desenvolvimento da teoria é posto em evidência por Hammersley e Atkinson (1986), na medida em que eventuais preconceitos e outros equívocos conceptuais são continuamente desafiados e postos à prova pelo contacto prolongado com o terreno, o *estar dentro*, o qual proporciona a emergência de novas linhas de análise mais plausíveis, que, por sua vez, serão igualmente “testadas”. A permanente imbricação entre *descrição* e *análise* escusa a distinção de fases diferentes para a pesquisa, que Silva (2003b) - de acordo com Hammersley e Atkinson (1993), que cita parafraseando -, expõe como “um processo de recentragem gradual, de focalização progressiva, no que respeita à construção do objeto” num “processo com uma estrutura semelhante à de um funil” (p. 63). Estas características da descrição etnográfica trazem associada a exigência de coerência dos modelos teóricos usados, os quais devem ser explicitados, e de rigor na recolha de dados e na sua análise, requisitos indispensáveis para o seu carácter distintivo (Hammersley, 1992).

### 2.3.3. Refletindo sobre a condição do etnógrafo como principal instrumento da pesquisa

A etnografia é um método de investigação que requer do etnógrafo conhecimento, flexibilidade e mestria para, em cada momento, atender às especificidades que o contexto em estudo vai apresentando e aos objetivos da pesquisa. A complexidade da realidade social, com as incontáveis “possibilidades de observação inesperadas mas muito significativas”, exige, ao investigador, profundo conhecimento teórico e preparação metodológica consistente, para conseguir “reagir em plena situação de observação, escolhendo dimensões de análise e indicadores, recolhendo focos de interesse e categorias classificatórias, intermutando procedimentos técnicos específicos.” (Costa, 1993, p. 134). O investigador é, por conseguinte, o instrumento fundamental da pesquisa etnográfica (Caria, 2003; Costa, 1993; Silva, 2009b). A sua competência, embora passe pela capacidade de utilização dos procedimentos técnicos, joga-se mais na qualidade das relações sociais de investigação que vai estabelecendo ao longo do percurso (Ball, 1990; Silva, 2003b).

#### Negociar a entrada, garantir o acesso

A entrada no terreno precisa de ser cuidadosamente planeada, pois da forma como ela decorre depende muito a continuidade do processo de investigação. Como se vai o investigador apresentar? Como vai negociar a entrada? Que procedimentos vai adotar para, paralelamente, garantir o acesso aos sujeitos do estudo e aos dados? Quando se pretende realizar um estudo com as crianças que frequentam uma escola, por exemplo, a negociação da entrada com o órgão de gestão não é, por si só, condição suficiente para garantir o acesso a essas crianças e aos dados. É fundamental obter um genuíno e voluntário consentimento informado das crianças - ou o assentimento (Ferreira, 2010), no caso de elas serem bastante novas -, para além do dos seus pais. Esta imprescindível obtenção de consentimento informado para a recolha de dados obtida logo no início terá que ser complementada por uma contínua negociação para a manutenção do acesso ao terreno conseguido nessa ocasião (Vasconcelos, 1997). A salvaguarda das questões éticas inerentes ao processo de investigação imbrica-se aqui com questões metodológicas que, dependendo da qualidade das relações sociais que vão sendo estabelecidas entre o investigador e os investigados, lhe abre cada vez mais ou lhe veda o acesso aos dados, de modo que pode ser desigual em momentos diversos e/ou com diferentes participantes.

O acesso aos dados, como foi referido, está fortemente condicionado por questões éticas e relacionais, que se revestem de algumas especificidades numa investigação com crianças. O investigador é adulto, o que acarreta uma relação desigual, com um desequilíbrio de poder que pode ser aumentado se, à sua condição de adulto, houver adicionados outros atributos como o de ser professor numa investigação que decorre numa escola (como sucede na presente pesquisa) (Zenhas, Rocha, & Silva, 2013). Observar os acontecimentos no seu contexto natural e aceder aos pensamentos e sentimentos das crianças não são desígnios alcançáveis sem a sua aceitação. Como conseguir que as crianças confiem no investigador? Como conseguir que elas acreditem que ele não é um “infiltrado” e que não vai usar de forma negativa os dados a que acede, por exemplo, para os divulgar à escola (diretora, professores,...), ajudando-a a aumentar o seu poder sobre elas? E, paralelamente, como conseguir o consentimento informado de setores sociais tão diferentes como as crianças, os seus pais, os professores, a direção da escola? Na gestão do equilíbrio desta complexa e multifacetada trajetória relacional, em que o respeito pelos compromissos assumidos é essencial para conquistar e manter confiança, jogam-se as competências do investigador, condicionantes da imprescindível contínua atualização de condições para o desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere ao presente estudo, tanto o pedido de autorização para a sua realização, feito à entrada, como (a renovação de) o pedido de autorização para recolha de dados diversos ou sua ativação em momentos específicos foram acompanhados da garantia pelo respeito de algumas premissas éticas, nomeadamente o sigilo e a confidencialidade e a utilização dos dados recolhidos apenas para fins da investigação. Estes pedidos de consentimento foram dirigidos à diretora da escola básica, à diretora da escola de música, à diretora de turma, às crianças, aos seus pais e/ou aos professores, de acordo com cada situação, num processo explicitado nos capítulos seguintes. Para assegurar o anonimato, assumiram-se os compromissos de designar a escola e todos os participantes com nomes alternativos e de não fornecer dados conducentes a uma fácil identificação dos mesmos. Entre estes dados omissos contam-se a zona do país onde se situa a escola e o ano letivo do estudo. Quanto ao sigilo afiançou-se que as informações obtidas seriam utilizadas apenas para efeitos da investigação.

## Os papéis do investigador

Como se vai o investigador apresentar no terreno? Que tipo de relação vai tentar estabelecer com os participantes? E quando estes são crianças, como vai proceder para que elas o aceitem como confiável?

Na investigação com crianças, dependendo das idades destas e do seu estatuto profissional (nomeadamente, serem professores ou não), diferentes investigadores têm adotado papéis diversos, que têm como característica comum a garantia de quererem aprender com as crianças, respeitando a sua cultura, e de não pretenderem agir “infiltrados” para “entregar os seus segredos” aos adultos. Ferreira (2004) procurou conquistar o estatuto de *amiga*, cultivando uma relação de cada vez maior intimidade, que lhe assegurasse a possibilidade de devolver a voz às crianças, interpretando e traduzindo os dados obtidos. Corsaro (2005) procurou não agir como um adulto típico, acabando por ser aceite como um *adulto diferente ou atípico*.

As relações sociais de investigação decorrem num espaço temporal prolongado, o que faz com que os vários elementos do grupo social estudado tendam a ir interpretando e redefinindo a identidade do investigador, atribuindo-lhe um papel social enquadrado na estrutura de relações sociais que conhecem (Caria, 1994; Costa, 1993). Este processo, designado por Caria (1994) como um ato de *adoção*, vai sendo atualizado e improvisado de acordo com as interações que vão tendo lugar, não deixando margem a que o investigador as negligencie ou automatize e exigindo-lhe permanente reflexividade. Como refere Ferreira (2004), existe um “trabalho de renegociação de papéis e estatutos sociais” que leva à sua sucessiva reconfiguração, tornando a pesquisa etnográfica num “processo de reflexividade dual sempre inacabado” (p. 63). Inerente a este processo relacional estão os usos sociais que os elementos do grupo social estudado procuram dar à relação que têm com o investigador. Quer se trate de adultos ou de crianças, a presença deste elemento estranho pode proporcionar um uso estratégico vantajoso para o grupo ou para um/alguns dos seus elementos. Por vezes, estas situações geram problemas éticos que levantam decisões difíceis ao investigador, na medida em que ele pretende, por um lado, não agir contra os seus princípios, e, por outro, integrar-se na cultura do grupo em estudo e conquistar/manter a sua confiança. Outras vezes, são episódios que podem ser encarados como “processo de troca, em que se dá e se recebe” (Vasconcelos, 1997, p. 51).

### Algumas decisões iniciais nesta investigação

A relação social de investigação (RSI) será, devido à sua importância, alvo de uma análise aprofundada nos capítulos de apresentação de resultados. No entanto, adianta-se já a decisão fundamental tomada logo no início acerca da forma como a investigadora se deveria apresentar no terreno. Sendo eu professora do ensino básico, com boas relações com a escola onde o estudo foi realizado e tendo aí tido, anteriormente, uma presença algo regular, esta minha condição profissional era conhecida por muitos docentes, assistentes operacionais e até por encarregados de educação (EE). Assim, na apresentação às crianças e aos seus pais, a minha condição profissional não apenas não foi ocultada, como foi bem explicitada, ao mesmo tempo que os compromissos acima referidos, de confidencialidade e anonimato, foram reforçados. Apenas esta transparência na relação poderia garantir o seu futuro êxito, mesmo que pudesse, eventualmente, criar alguma desconfiança no início. Era um desafio acrescido que me era colocado no processo de conseguir ser reconhecida pelas crianças e pelos pais como pessoa confiável, essencial à construção e manutenção de uma relação social de investigação sólida.

#### 2.3.4. Garantindo credibilidade e rigor ao processo de investigação

A pesquisa etnográfica precisa de ser construída com rigor e de perseguir sempre o desígnio de assegurar a credibilidade do processo investigativo. A consecução de rigor implica uma contínua articulação entre a componente técnica e a componente de relação social, constituindo essa articulação a base da reflexividade (Silva, 2003b) que, por seu turno, é uma condição essencial para a existência de rigor.

Com efeito, a credibilidade e o rigor da investigação etnográfica são garantidos, fundamentalmente, por uma permanente reflexividade exercida pelo investigador. Pretendendo descrever uma cultura, a etnografia empenha-se em conhecer o modo como os seus elementos compreendem e interpretam o mundo. No entanto, enquanto este processo investigativo decorre, estando o etnógrafo, como já foi referido, de alguma forma integrado na comunidade e interagindo com ela, os sujeitos em estudo, por seu turno, interpretam essa presença e o papel do etnógrafo de modos que interessa conhecer e analisar. Esta compreensão da compreensão mútua é mais uma vertente da etnografia reflexiva (Silva, 2009b) que importa não descurar.

O facto de o etnógrafo se encontrar no terreno em permanente contacto com o grupo investigado gera interferências na realidade e introduz novas relações sociais (Costa, 1993),

que não podem nem devem ser evitadas, pois essa presença prolongada no terreno é um dos principais pilares da etnografia, garantidor da obtenção de informação sobre a realidade social. Consequentemente, a forma de assegurar rigor à pesquisa é ter em conta as interferências, controlá-las e objetivá-las, analisando “as possibilidades e os limites de cada situação e de cada uma das formas de interferência, ou seja, de cada uma das circunstâncias e de cada um dos procedimentos de pesquisa” (Costa, 1993, p. 135). A etnografia descreve e analisa uma cultura, observada num espaço temporal prolongado. Deve, por conseguinte, fazer transparecer esse processo e não surgir cristalizada num produto final depurado. Para esse efeito, vários autores (Ball, 1990; Silva, 2009b) adiantam a proposta de toda a etnografia ser acompanhada de uma autoetnografia, ou seja, de um relato reflexivo sobre o decurso do processo de investigação, feito com base nas notas de campo, que dê conta dos problemas, das opções em jogo, das decisões, dos erros, das soluções encontradas que fizeram parte da investigação e do processo de produção de conhecimento. Além de promover a autoaprendizagem, este processo reflexivo é um instrumento eficaz de validação do rigor metodológico. Um tal processo reflexivo deve atender aos cuidados que Meighan (1986) defende necessitarem de ser aplicados por todos os sociólogos: “Os sociólogos, como bons detetives, suspeitam de tudo e todos, *incluindo de si próprios*”<sup>17</sup> (p. 10). Nesta tese, a reflexão autoetnográfica é feita a par e passo com a apresentação dos dados e a sua análise. Esta decisão visa explicitar o entretencimento do processo de investigação com a evolução da realidade social e do grupo social em observação durante o período prolongado em que esta decorreu. Visa ainda objetivar as já referidas interferências do processo de investigação, com destaque para a relação social de investigação, nessa realidade social.

A busca de um efeito de saturação através da recolha do máximo de informação, procedendo a uma exploração exaustiva dos acontecimentos e das fontes (Caria, 1997; Vasconcelos, 1997); o recurso à triangulação que, utilizando fontes variadas e recolhendo diversos tipos de dados (Hammersley & Atkinson, 1986; Vasconcelos, 1997), permite o cruzamento de perceções diversificadas e a construção de uma visão mais articulada e multifacetada dos fenómenos observados (Stake, 1994); e a aferição com colegas (Vasconcelos, 1997) ou “aliados sociocognitivos” (Caria, 2003) que possam ajudar a discutir aspetos do processo de investigação são procedimentos que concorrem para garantir a validade do estudo.

---

<sup>17</sup> Tradução do original: “The sociologists, like good detectives, suspect everything and everybody, *including themselves*”. (Meighan, 1986, p. 10)

### 2.3.5. Sobre as estratégias de escrita

Sendo o etnógrafo o principal instrumento de pesquisa da etnografia, ele é também aquele que vai escrever sobre / devolver o conhecimento produzido, o que exige um domínio da escrita capaz de recriar ambientes, sons, cheiros, sentimentos, percepções, enfim, um mundo complexo em toda a sua diversidade e riqueza. Mas não se trata só de descrever, mesmo que se tome por objeto de descrição o que se desocultou. A escrita etnográfica é uma construção que conjuga a descrição pormenorizada do que se captou, com uma análise profunda e fundamentada dos processos complementada com uma interpretação credível, reportada com um estilo cuja criatividade seja capaz de dar, ao leitor, conta do conhecimento produzido, de forma compreensível e persuasiva. A importância da linguagem e da criatividade na investigação sociológica são, de resto, bem destacadas por Bertaux (1986):

*“A tarefa central dos sociólogos é identificar processos até então não percebidos e denominá-los com conceitos, enriquecendo assim a inteligência coletiva que é incorporada na linguagem. A busca por processos, no entanto, e pelos conceitos que os tornarão perceptíveis, implica tanto trabalho de campo quanto criatividade intelectual.” (Bertaux, 1986, p. 265)<sup>18</sup>*

Atkinson (1990) elabora também sobre esta temática, afirmando que “o texto etnográfico depende da *plausibilidade* do seu relato”<sup>19</sup>, a qual não decorre do seu estatuto ou mérito acadêmicos, mas “depende de recursos retóricos e persuasivos”<sup>20</sup> (p. 2). Enfatiza esta ideia, afirmando que a “etnografia está especialmente dependente de formatos discursivos para informar e persuadir o leitor”<sup>21</sup> e que “a dependência do etnógrafo de recursos retóricos é especialmente pertinente”<sup>22</sup> (p. 11). Nessa conformidade, acentua que, tal como o investigador tem que ter uma autoconsciência reflexiva das suas ações sociais, necessita igualmente dela relativamente às características e recursos retóricos da sua escrita sociológica.

Procurei escrever um texto claro e coerente, utilizando diversos recursos retóricos para tornar presentes e vivos ambientes e atores; para tornar mais claros significados, sentidos,

---

<sup>18</sup> Traduzido do original: “The central task of sociologists is to identify hitherto unperceived processes, and to name them with concepts, thus enriching the collective intelligence which is embodied in language. The search for processes, however, and for the concepts which will make them perceptible, implies both field work and intellectual creativity.” (Bertaux, 1986, p. 265)

<sup>19</sup> Traduzido do original: “the ethnographic text depends upon the *plausibility* of its account” (Atkinson, 1990, p.2)

<sup>20</sup> Traduzido do original: “depends upon rhetorical, persuasive features” (Atkinson, 1990, p.2).

<sup>21</sup> Traduzido do original The ethnography is especially dependent upon discursive formats to inform and persuade the reader” (Atkinson, 1990, p.11).

<sup>22</sup> Traduzido do original: “: “the ethnographer’s reliance upon rhetorical formats is especially pertinent.” (Atkinson, 1990, p. 11)

processos; para dar oportunidade ao leitor de se sentir presente na situação e ter dados para, ele próprio, poder apreciar a análise e a interpretação e fazer uma leitura ativa; para persuadir o leitor acerca da análise e da interpretação apresentadas; para não tornar a leitura densa e fastidiosa. Procurei sempre estar consciente dos recursos retóricos e subtilezas da linguagem, de modo reflexivo, durante todo o processo de escrita. Dessa reflexividade me fiz acompanhar em cada (re)leitura posterior. Procurei ainda utilizar um estilo simples e despretensioso.

Finalmente, o facto de, como etnógrafa, ser o principal instrumento da investigação, ter que estar no terreno de forma prolongada e acabar por fazer parte da rede de relações sociais em estudo, levou-me a optar pelo uso da primeira pessoa do singular, tal como preconiza Ball (1990). É a tradução, a nível textual, da assunção da minha presença no terreno e da inevitabilidade das influências que, assim, exerci sobre ele.

### 2.3.6. Algumas notas conclusivas

Em jeito de conclusão, seguem-se algumas reflexões breves sobre implicações, para o presente estudo e para este texto, da condição de principal instrumento de investigação associada ao papel do etnógrafo.

Enquanto etnógrafa, parti para o terreno com a consciência de que, sendo o etnógrafo o principal instrumento da pesquisa etnográfica, dois tipos de desafios se me colocavam desde logo e mereciam a minha atenção. Por um lado, ao estar presente como investigadora no contexto em estudo, iria estar integrada na rede de relações sociais e exercer influência no desenrolar dos acontecimentos, tornando-me, tal como o próprio ato de pesquisa, parte do mundo social em investigação (Hammersley & Atkinson, 1986). Impunham-se uma contínua atenção à relação social de investigação e uma atitude de permanente reflexividade (Silva, 2003b; Zenhas, Rocha, & Silva, 2013), traduzidas numa posição vigilante e crítica, questionando constantemente as práticas de investigação e os processos de construção de conhecimento como processos sociais (Ferreira, 2004). Por outro lado, uma etnografia com crianças(-alunas) colocava um desafio adicional à relação social de investigação, devido à diferença de idades e de estatuto social (além de adulta, sabiam que eu era professora) e, conseqüentemente, de poder, que ela comportava. A minha aceitação pelas crianças (mas também pelos pais e pelos professores) e o estabelecimento de uma relação social de investigação de confiança contavam, por conseguinte, com desafios acrescidos, de cuja ultrapassagem dependia a criação de condições para o desenvolvimento da pesquisa.



## CAPÍTULO 3: ENTRADA NO MUNDO DA NOVA ESCOLA



## NOTAS DE CAMPO: A MINHA ENTRADA NA ESCOLA

*Segunda semana de setembro.*

*Entro na escola num rio de crianças e adultos que vai desaguardo num enorme átrio, por onde circulam outras crianças e outros pais, professores e assistentes operacionais. O cheiro a tinta impregna o ar. Os passos mais lentos e hesitantes dos alunos e encarregados de educação cruzam-se com os mais rápidos de operários que circulam azafamados transportando escadas, pincéis, latas de tinta e outras ferramentas, com que executam obras de finalização do edifício. Vejo as sucessivas levas de crianças e pais que, entrando pela primeira vez na nova escola, mostram espanto no olhar, perante o seu gigantesco tamanho, o cheiro a novo, o alvíssimo branco das paredes conjugado com o amarelo das madeiras e a luz recebida através das amplas vidraças. O ruído indistinto das conversas deixa passar, com alguma dificuldade, algumas vozes de comando de assistentes operacionais (vulgo funcionários ou auxiliares), que, junto de escadas distintas, instroem “5º e 6º anos para estas escadas”, “3º ciclo para estas escadas”. A amálgama de gente vai formando dois rios, de acordo com as escadas, ao cimo das quais outros assistentes operacionais encaminham cada turma para a respetiva sala de um longo corredor. Aí serão recebidos pela diretora de turma e pelos professores. Aí conhecerei estas crianças e seus pais e lhes pedirei consentimento para o estudo que com eles pretendo desenvolver.*

*A diretora de turma, aparentando estar na casa dos cinquenta, apresenta-se cordial, bem-humorada, simpática, parecendo conseguir adivinhar o que vai na alma destas crianças e dos pais. A receção que lhes faz, o modo como os ouve e lhes fala, a forma como apresenta as mudanças da transição e as desdramatiza ou sugere estratégias, parece deixar os espíritos mais tranquilos, pois muitos risos e sorrisos afloram nas caras presentes na sala. É com atenção e aparente agrado que os professores são ouvidos, em discursos que secundam e aprofundam a mensagem da diretora de turma. É também nesta reunião que sou apresentada às crianças e aos pais e lhes exponho o trabalho de investigação que pretendo desenvolver com a turma, e para o qual peço permissão. Leio interesse nas caras que me escutam, são-me colocadas algumas questões e o consentimento é-me dado de imediato.*

*No fim da reunião, visita guiada à escola. A diretora de turma mostra os diferentes espaços e serviços – a cantina, o bufete, a sala de jogos, a biblioteca, a secretaria, etc. - e os percursos que as crianças terão que fazer nas suas diversas deslocações. Ao longo da visita, assistentes operacionais e professores responsáveis pelos serviços vão-se apresentando,*

*dando esclarecimentos e convidando os alunos a recorrerem ao seu apoio, se necessário. Confesso que o espaço, enorme, me parece labiríntico e questiono-me sobre o que sentirão as crianças, que vêm de escolas bem mais pequenas. E elas aí seguem, sempre atrás da diretora de turma, seguindo e precedendo outras turmas dirigidas por outros docentes, cruzando-se com uma procissão de turmas em sentido contrário.*

*(...)*

#### *Segunda semana de aulas*

*Tenho vindo a deparar-me com bastantes dificuldades para encontrar as crianças da turma em condições que permitam começar a estabelecer relação com elas. Como ultrapassar este problema? Ocorreram-me duas ideias: assistir a aulas dadas pela diretora de turma (História e Geografia de Portugal - HGP -, a sua disciplina, e Formação Cívica – FC) e acompanhar as que almoçam na cantina no fim de uma dessas aulas. Assisto hoje à primeira aula. Sou recebida na aula com naturalidade pelas crianças, que não se deixam perturbar nas atividades propostas pela professora. A minha companhia durante o almoço é também aceite, aparentemente de bom grado. No fim da aula, sigo, com as crianças que almoçam na cantina, o trajeto marcado pela escola para lá chegar: um comprido corredor, que dá acesso a dois lances de escada, no fim das quais há um átrio com uma multidão de crianças. Muitas ocupam o seu lugar numa fila junto a uma das paredes, esperando a sua vez para entrarem na cantina. As outras, a maioria, espalham-se pelo átrio e por um espaço polivalente adjacente, ocupando o tempo livre na exígua área que a falta de recreio lhes deixa e onde devem passar os intervalos. Na fila para a cantina, alguns alunos mais velhos ludibriam a vigilância dos poucos AO presentes e passam à frente dos mais novos. Aqui e ali uma confusão, uma discussão, uns encontrões (também visíveis na amálgama de crianças que se encontrava no resto do recinto). Ao longo dos 30 minutos de espera na fila, tentei conversar com os meus cinco acompanhantes. Tarefa difícil: não era possível que, neste grupo de seis pessoas, cada um ouvisse os outros e se fizesse ouvir, com o barulho da vozeria circundante. Fui entabulando conversas com uma criança de cada vez, enquanto as outras se ocupavam em conversas aos pares ou a ver fotografias nos telemóveis. Já na cantina, sentados à mesma mesa, a dificuldade de conversar em grupo persistiu. À medida que as crianças foram acabando de comer, foram saindo. Fiquei sozinha com a última, mais lenta a comer. As outras apareciam de tempos a tempos a espreitar. Chamei-as. Estavam à minha espera. Queriam sair daquele espaço exíguo onde deveriam esperar pelo toque para a próxima aula (daí a 30 minutos) e queriam utilizar-me como “passaporte” para irem para a biblioteca, percurso que lhes era negado pelos*

*assistentes operacionais. E assim me vi a ser cúmplice do primeiro ajuste secundário que descobri.*

*(...)*

*Início de outubro*

*As poucas semanas em que fui almoçar com as crianças na cantina permitiram-me perceber como lhes eram desconfortáveis os 30 a 45 minutos de espera pela aula seguinte. Foi-me surgindo uma ideia: Por que não propor-lhes que passassem esse tempo comigo? Poderíamos conversar e desenvolver atividades que eles achassem interessantes e que me ajudassem a recolher dados para o meu trabalho. Assim surgiram as sessões de atividades participativas, a que, para minha surpresa, aderiram 15 dos 27 alunos da turma, com o consentimento expresso dos pais, apesar de a maior parte nem sequer almoçar na escola.*



### 3.1. INTRODUÇÃO

Este capítulo foca o início da vida das crianças na nova escola, desde o momento em que lá entram pela primeira vez até ao final do 1º período. O processo de transição, nas suas diversas vertentes, faz-se acompanhar do correspondente processo de integração. O percurso das crianças cruza-se com o dos restantes atores que habitam a escola, com destaque para os pares da mesma idade e mais velhos e para os professores e assistentes operacionais. Também eu estou a entrar na investigação e na vida das crianças, ao mesmo tempo que elas entram na minha, em percursos entrecruzados que serão, igualmente, explorados ao longo do capítulo.

Os instrumentos principais de recolha de dados serão a *observação participante* e as *conversas etnográficas ou informais*. Adicionam-se algumas *entrevistas*. Importante é o inesperado recurso a *sessões de atividades participativas com as crianças*.

O capítulo organiza-se da seguinte forma:

- Descrição do espaço físico da escola, para situar e ajudar a compreender os dados apresentados.
- Descrição da escola na perspetiva de vários dos seus habitantes, com destaque para as crianças.
- Primeiras experiências das crianças na escola no seu encontro com o espaço físico e social, na relação com os pares e os adultos, na relação com as novidades curriculares.
- Contextualização da emergência de sessões de atividades participativas com as crianças.
- A agência das crianças neste início da sua integração na escola ao longo de todo o 1º período.

### 3.2. DESCREVENDO A ESCOLA ANTES DA CHEGADA DOS ALUNOS

Conheci esta escola, nova em folha, pouco antes de ela começar a ser habitada pelos alunos. Assim como senti necessidade de a conhecer bem e conseguir orientar-me no seu espaço antes da chegada dos seus primeiros habitantes, considerei que seria útil fornecer uma visão desta escola desabitada, na minha perspetiva e das professoras que comigo a visitaram, e na perspetiva da diretora do agrupamento. Penso que tal poderá servir como uma espécie de mapa ou de guia de navegação para auxiliar a compreensão da leitura dos pontos subsequentes, relativos à experiência das crianças na escola.

### 3.2.1. Como eu (na companhia de algumas professoras) vi a escola pela primeira vez

No início do mês de setembro, quando me dirigi à escola, encontrei-a em funcionamento num dos pavilhões das antigas instalações, cercado dos despojos dos restantes pavilhões, que pareciam ter sido atingidos por uma bomba. Era ainda aí que os professores se apresentavam ao serviço após as férias. A escola nova, situada ao lado, só na semana seguinte poderia começar a ser habitada.

Nessa semana, entrei pela primeira vez na nova escola a fim de, na companhia de Laura, a DT da turma selecionada para o meu estudo, assistir à reunião geral de professores convocada pela diretora. Esta recebeu calorosamente os docentes, não escondendo a felicidade por a escola ter as novas instalações que há tanto tempo eram reclamadas. Explicou as limitações com que a escola iria funcionar e, apesar de se propor mostrá-la a todos no fim da reunião, entregou a cada um uma planta do edifício para que, mais tarde, o pudessem explorar melhor. Informou que estavam ainda em curso obras de finalização e trabalhos de instalação de equipamentos; que o recreio só estaria pronto no final do primeiro período, ao longo do qual os mais de mil alunos teriam que passar os intervalos num polivalente de cerca de 250 metros quadrados; o pavilhão desportivo não estava ainda construído, pelo que as aulas de Educação Física (EF) iriam decorrer nas instalações de uma associação desportiva próxima; o anfiteatro levaria também algum tempo a ser concluído, limitando as possibilidades de realização de reuniões e outros eventos; havia percursos distintos de circulação nos corredores e escadas definidos para o 2º ciclo e para o 3º. Não ocultou os problemas de segurança que a ausência de recreio poderia acarretar, pelo que o cumprimento das regras estabelecidas pela direção seria muito importante. Entre elas, contava-se o respeito pelos percursos de circulação dos alunos.

Na visita que guiou no final da reunião, a diretora mostrou os principais espaços e os percursos que os alunos deveriam seguir na entrada e na saída das aulas para acederem ao polivalente e aos diferentes serviços (cantina, bufete, papelaria, secretaria, etc.). A minha impressão foi de confusão: o edifício era enorme, havia muitos corredores, muitas escadas, havia um piso inferior a crescer aos dois visíveis à entrada da escola; por toda a parte, a azáfama de operários e de assistentes operacionais. Procurei fixar as principais referências deixadas pela diretora, esperando explorar melhor os espaços, na companhia da DT, com a ajuda da planta.



E foi de planta na mão, acompanhada pela DT e outras professoras, cruzando-nos com outros grupos de docentes, que visitei a escola pela primeira vez com possibilidade de a explorar com calma. Iniciámos o nosso percurso junto à porta de entrada do edifício, que dava acesso a um largo átrio no Piso 0, onde se encontrava o balcão de receção e de onde partiam duas escadas em lados opostos, para aceder ao Piso 1. Uma destinava-se ao 2º ciclo e a outra ao 3º ciclo (O 5º D parecia ter sorte; a sua sala – vi depois - ficava logo ao cimo das escadas do 2º ciclo.) No Piso 0, que percorremos primeiro, estavam instalados os vários serviços, cuja localização, na zona central, era fácil de fixar. Em espaços que, na sua maioria, à primeira vista, eram adequados e agradáveis, estavam instalados o balcão de receção, a secretaria, o gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, a reprografia e a papelaria, a biblioteca, a sala de atendimento aos encarregados de educação pelos DT, o gabinete da diretora e a sala dos seus adjuntos, a sala de professores, vários quartos de banho para adultos. Mais distante desta zona, havia dois corredores perpendiculares com salas de aula para o 3º ciclo, algumas para aulas específicas (laboratórios de Ciências Naturais – CN - e de Físico-Química; e salas de Educação Visual e Educação Tecnológica), e quartos de banho para alunos. Esta exploração do Piso 0, para a qual não conseguimos dispensar a planta do edifício, terminou no átrio central, onde se tinha iniciado. Aí, oposta à porta principal, existia uma outra que dava passagem para um pequeno espaço exterior relvado (doravante, o “jardim de relva”), circundado pelas quatro paredes das quatro alas do edifício, onde se localizavam umas escadas que conduziam ao Piso -1. Foi esse o caminho que tomámos. Chegadas ao Piso -1, deparámo-nos com um átrio marcado por duas escadarias ascendentes, novamente uma para o 2º ciclo e outra para o 3º. Na parede em frente situava-se a cantina e quartos de banho para alunos. O átrio conduzia a um espaço polivalente onde ficava também o bufete dos alunos, de onde se podia ver o espaço em que viria a existir o recreio e o pavilhão de Educação Física. Era neste polivalente que os mais de mil alunos iriam passar os intervalos durante todo o 1º período. Como iriam conseguir eles caber e conviver naquele espaço relativamente tão diminuto? Foi esta a perplexidade que senti e que as professoras que me acompanhavam manifestaram com preocupação. Uma outra perplexidade me assaltou: porque estavam os espaços destinados aos alunos (cantina, bufete, polivalente e recreio) situados num piso onde dificilmente os professores teriam necessidade de se deslocar? Mais tarde encontrei no conceito de *presença do “fantasma do arquiteto”*, de Meighan (1986), uma explicação possível para os motivos desta minha estupefação. Algo, portanto, a que deveria estar atenta.

Seguindo o percurso definido pela diretora para os alunos acederem às salas após o intervalo, subimos a escadaria do 2º ciclo, prosseguindo, a partir do Piso 0, por uma nova escadaria de 2º ciclo, para o Piso 1. Encontrámo-nos num dos longos corredores de aulas do 2º ciclo, no extremo oposto àquele por onde se acedia através da escadaria do átrio principal que comecei por descrever. O 5º D teria, deste modo, que percorrer um longo corredor para chegar à sua sala, percurso que lhe era poupado quando usava as escadas do átrio principal. Percorremos esse piso, com vários corredores paralelos e perpendiculares, em que havia zonas para salas de aula do 2º ciclo, incluindo salas para aulas de disciplinas específicas (Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica - EVT); zonas para salas de aula do 3º ciclo; quartos de banho para alunos em cada uma das zonas; e ainda uma sala de estudo e uma sala de jogos para os dois ciclos. Uma vez mais todas sentimos a necessidade da planta do edifício para nos orientarmos. Ao longo de todo este percurso, Laura e as restantes professoras que me acompanhavam tentavam identificar as salas e os percursos respeitantes às suas turmas, em especial se eram diretoras de turma. As dificuldades que todas sentimos em nos orientarmos provocou nelas preocupação relativamente aos alunos. As DT que iriam receber turmas de 5º ano eram as que se mostravam mais inquietas. Iriam receber crianças vindas de escolas pequenas e queriam fazer com que elas se sentissem bem no espaço, apesar de a escola ser tão grande e ter tantos alunos mais velhos. A nossa visita terminou no átrio central, onde havia começado, após a descida da escadaria destinada ao 2º ciclo. Quando, algum tempo depois, tomei contacto com a mencionada obra de Meighan (1986), revivendo este percurso que fiz com Laura e outras DT, e recordando o sentimento de desorientação, de estranheza e de preocupação pela adaptação das crianças ao espaço, senti que, em todo o trajeto, tínhamos estado acompanhadas do referido *fantasma do arquiteto*. Recordo que, com esta designação, esses autores se referem aos aspetos do currículo oculto decorrentes da conceção do edifício e que condicionam a vida dos seus utentes, incluindo os alunos.

Esta exploração do edifício fez-se por entre o ruído de martelos e brocas e o pó das obras em que se afadigavam operários que, a par com assistentes operacionais em tarefas de arrumação e limpeza, lutavam contra o tempo para que as aulas pudessem começar na semana seguinte. As minhas acompanhantes iam comentando a dimensão do desafio. Mas esse desígnio cumpriu-se: as aulas começaram na data marcada, dentro do período determinado pelo Ministério da Educação.

Os vários níveis de integração de que fala Barel (1990) foram nítidos em toda a visita. A integração sistémica entre os ciclos de escolaridade em causa (1º e 2º) estava bem traduzida no edifício desta escola que acolhia os 2º e 3º ciclos: a diferenciação e a especialização de saberes disciplinares, de serviços providenciados, de profissionais que os novos alunos iriam encontrar, tudo conjugado num estabelecimento de ensino de dimensões bem maiores do que qualquer uma das escolas do 1º ciclo de onde provinham essas crianças. As salas destinadas às diferentes disciplinas; as áreas e os percursos da escola exclusiva ou preferencialmente designados para cada um dos ciclos; a papelaria, a reprografia, a secretaria com as suas várias secções de atendimento, a biblioteca, a sala de jogos, a sala de estudo, enfim, os vários serviços e recursos; os professores de cada uma das disciplinas, o diretor de turma – figura, por excelência, nesta integração sistémica, pois concentra em si a coordenação e representação do conjunto dos professores da turma junto dos alunos e dos pais -, a psicóloga escolar, os assistentes operacionais com competências distintas e específicas (vigilância de corredores, atendimento na receção, atendimento na papelaria, entre tantas outras). Uma cascata de aprendizagens e integrações a fazer nesta fase de transição: os novos alunos teriam não apenas que se confrontar com novo estatuto social face aos pares e novas e diferenciadas formas de relacionamento social; teriam não apenas que lidar com saberes disciplinares especializados e exigências diferenciadas dos seus professores; mas teriam também que aprender a conhecer os espaços e os trajetos da nova escola e teriam ainda que aprender a distinção entre os serviços e os profissionais a quem recorrer em cada situação.

### 3.2.2. A escola vista pela diretora

No texto que se segue, dou voz à diretora do agrupamento, usando a 1ª pessoa para esse efeito. Pretendo, dessa forma, devolver a sua visão da escola, que fui recolhendo em diversos momentos. Ressalvo que, por esse motivo, não recolhi este depoimento numa única ocasião. Com efeito, o texto foi elaborado com excertos das suas intervenções na reunião geral de professores do início do ano letivo (que observei), de conversas informais que travámos, de uma entrevista lhe fiz e de uma entrevista que deu a alunos para um trabalho escolar a que me foi dado acesso. Para salvaguardar as questões éticas de autoria, deixo, assim, identificadas as fontes e respeito o seu discurso. A opção de tecer este texto cruzando discursos ao longo do tempo visou expor a visão da diretora de um modo dinâmico, acompanhando a evolução do processo de ocupação da escola pelos seus habitantes, particularmente pelos alunos.

*Esta é uma excelente escola. Tem mais recursos e está muito mais bem equipada do que a escola velha. Algumas novidades a esse nível: há vários gabinetes de trabalho para os professores; os alunos têm um polivalente e têm cacifos para guardar as suas coisas; vai haver um anfiteatro com capacidade para 140 pessoas. A biblioteca é enorme e permitirá a continuidade do bom trabalho que já tem vindo a ser feito nessa área. As salas de aula são bem iluminadas, têm mobiliário completamente novo e têm armários. Os corredores são largos. Há mais espaço para as instalações dos serviços administrativos, da direção e dos diretores de turma.*

*É certo que o ano letivo começa sem a escola estar totalmente concluída, o que vai trazer algumas limitações e obrigar a adotar medidas para o seu funcionamento decorrer com normalidade. Não estão ainda feitos o recreio, o pavilhão desportivo e o anfiteatro e há ainda pequenas obras de finalização em curso. Os alunos terão que passar os intervalos no polivalente até à abertura do recreio, cuja conclusão se prevê para o final do 1º período. As aulas de Educação Física decorrerão num espaço próximo da escola, cedido por uma associação desportiva. Quando o pavilhão estiver pronto, a escola vai dispor de excelentes instalações para as aulas de Educação Física, que poderão, inclusivamente, servir a comunidade local através do estabelecimento de parcerias. Quanto ao anfiteatro, ele virá dar à escola a possibilidade de dinamizar eventos e realizar reuniões mais alargadas.*

*Neste início de ano, tenho dois objetivos principais, com maior ênfase no 5º ano, novo não apenas no edifício mas também na escola. Relativamente aos alunos, o objetivo é dar-lhes a conhecer o espaço e como o utilizar; quanto aos pais, pretendo que percebam como a escola vai funcionar e sintam que os filhos estão em segurança. Por isso, a receção aos alunos e aos pais decorrerá, como habitualmente, por turma, numa reunião orientada pelos diretores de cada turma e com a presença dos restantes professores. A novidade é que no final de cada reunião, todas as turmas (e não apenas as de 5º ano, como era hábito) vão fazer uma visita à escola guiada pelo DT, para conhecerem o espaço, como chegam à(s) sua(s) sala(s) de aula e que trajeto fazem no fim da aula para chegarem aos locais mais importantes para eles em termos de funcionamento: o recreio (nesta fase inicial, o polivalente), o bufete, a cantina, a papelaria. No que respeita às turmas de 5º ano, exceccionalmente, eu própria acompanharei o DT na condução dessa visita. A presença dos pais vai permitir-lhes verificar que trajetos os filhos vão fazer diariamente dentro da escola, por onde terão que passar, se as distâncias que têm que percorrer são muito grandes ou muito pequenas, quais são os obstáculos que poderão, eventualmente, encontrar. Quanto aos alunos, vão conhecer desde logo o funcionamento da escola. Assim, os pais vão perceber que, apesar de a escola ser grande e ter alunos com grande diferença de idades, os mais novos e os mais velhos vão ocupar espaços distintos e, por isso, os seus filhos estarão em segurança.*

*As regras de funcionamento da escola, as zonas destinadas a cada ciclo e os percursos que os alunos farão dentro da escola resultam de um trabalho prévio que fiz, tendo em vista os objetivos que referi. Parti para esta situação tendo um conhecimento muito grande das instalações, porque acompanhei desde o princípio toda a fase de construção da escola, o que me permitiu ir constituindo, ao longo do tempo, uma ideia de como ela iria funcionar na prática quando os alunos cá estivessem. Depois vim para cá uma vez, com a escola completamente vazia, idealizar o funcionamento disto, pegar na planta da escola e tentar ver*

*se a distribuição de turmas, como eu tinha pensado, dava para estar cá dentro ou não, de que forma é que ia pôr os alunos a circular sem estarem misturados ciclos diferentes. Concluí, nessa altura, que, para além das regras definidas, se não criasse uma sinalética própria para orientar os alunos, eles iriam ficar completamente perdidos aqui dentro. É que, embora a escola tenha muito vidro, quem não a conhecer, numa 1ª fase perde-se aqui dentro; depois de a conhecer, já anda muito bem.*

*Se viermos a verificar necessidade de fazer reajustamentos no modo de funcionamento e nas regras, teremos que pensar neles. À medida que as obras forem acabando e formos tendo o recreio, o pavilhão desportivo e o anfiteatro, a escola irá ganhando cada vez mais qualidade. Podemos orgulhar-nos de ter excelentes instalações.*

*(Declarações da diretora do agrupamento)*

Este retrato da escola não se faz só de paredes, apesar de ela ainda estar desabitada. Faz-se de múltiplas camadas temporais e de imagens complexas em que a visão oficial da diretora se constrói sobre as visões que ela antecipa que venham a ser as dos futuros habitantes da escola, em particular os alunos, e ainda mais em especial os do 5º ano. É como se a diretora olhasse para um conjunto de espelhos que lhe permitisse ver imagens futuras e, entre elas, as imagens do comportamento das crianças e jovens na escola, não esquecendo também as perceções dos pais. A escola oficial que a diretora desenha, justapondo-a ao edifício escolar, ganha nitidez na sua estratégia de integração dos alunos e dos pais e na definição de percursos espaço-tempo (Giddens, 1985; Gordon et al., 1999) e regras de utilização dos espaços e de circulação na escola, deixando clara a imbricação com o que antecipa poder vir a acontecer na convivência da diversidade etária dos alunos nos diferentes espaços na camada informal (Gordon et al., 1999) da escola.

Verifica-se a sua preocupação em garantir que a receção aos alunos e pais, em especial os do 5º ano, organizada por turma, constitua uma oportunidade por excelência para dar a conhecer os serviços e recursos da escola, bem como os seus tempos e modos de utilização; os espaços destinados a cada tempo do dia escolar e sua função específica; as regras de comportamento nas várias situações; os percursos espaço-tempo. Sendo este o foco da receção, a diretora não deixará, no entanto, ao acaso a transmissão da mensagem de grande envolvimento da escola em providenciar um ensino de qualidade. A reunião dos alunos e pais com o DT e os professores dará início ao programa de receção e consubstanciará o *primeiro encontro* (Ball, 1980) entre eles. Tal como aconteceu no dia de receção numa escola secundária da Finlândia (alunos de 12-13 anos), num estudo de Lahelma e Gordon (1997), a conceção dessa reunião denota a consciência, por parte da diretora, de que os *primeiros encontros* entre os alunos e os professores encetam um “processo de estabelecimento” (Ball,

1980). Com efeito, nitidamente subjaz a todo o programa do dia de receção (reunião inicial; visita guiada à escola, com trajeto e objetivos bem precisos; presença da diretora nas turmas de 5º ano) a preocupação com a ordem e a segurança numa escola que, pelas circunstâncias de ser nova e ainda ter obras em curso, tinha esse desígnio potencialmente mais dificultado. Essa preocupação passa claramente pela regulação da camada física da escola (Gordon et al., 1999), nomeadamente através do controlo do tempo, do espaço e da movimentação dos alunos, cujas regras não são dadas a conhecer apenas verbalmente, mas são mostradas em ação durante a visita à escola. Também a consciência de salvaguardar a integração sistémica do 5º ano numa nova escola e num ciclo de escolaridade é visível nessa preocupação da diretora em dar maior ênfase à receção aos alunos do 5º ano e seus pais, com a apresentação das principais diferenças e novidades a nível do edifício escolar; da diversificação e especificidade dos serviços providenciados e dos recursos existentes, bem como das suas formas de utilização; da apresentação das várias disciplinas e dos respetivos professores, sob orientação do diretor de turma.

Assim perspetivou a diretora o início da rotinização dos novos alunos (e também dos antigos, visto que a escola ia funcionar num novo edifício, totalmente diferente do anterior) na vida quotidiana da escola.

### 3.3. DESCREVENDO A ESCOLA HABITADA/VISTA PELAS CRIANÇAS

Vi as crianças entrarem na escola logo no primeiro dia. Estive com elas na reunião de receção pela diretora de turma. Mantive-me na escola durante todo o ano letivo e, particularmente no 1º período, procurei apreender a forma como experienciavam a sua nova escola. Observei-as nos intervalos, nos corredores e em diferentes espaços da escola. Observei-as semanalmente numa aula de Formação Cívica e numa de História e Geografia de Portugal. Acompanhei-as em alguns almoços na cantina. Estabeleci muitas conversas informais. Correspondi a diversas solicitações que me foram fazendo, várias das quais tendo os percursos espaço-tempo da escola por pano de fundo. Convidei-as a mostrarem-me a escola e, assim, beneficiei de três visitas de 20 minutos (o intervalo maior), cada uma delas guiada por um grupo de cinco crianças. A estas visitas acrescentaram-se outras guiadas por uma única criança, que encontrava num qualquer sítio em tempos de lazer e a quem propunha conversarmos um pouco enquanto passeávamos pela escola. Na escola que percorri na companhia das diferentes crianças ou em que as observei, já não havia um espaço vazio, mas um espaço social, apropriado ou em vias de apropriação, em que as camadas física, oficial e

informal (Gordon et al., 1999) se entrecruzavam. As regras oficiais e as práticas informais sobrepunham-se, contrapunham-se, coexistiam moldadas pelo espaço e pelos percursos espaço-tempo, que, da mesma forma, as iam moldando, num processo contínuo.

A minha observação continuada das crianças e as visitas que fiz à escola na sua companhia abriram-me a possibilidade de obter um retrato (ou melhor, retratos, fragmentos de retratos) da sua nova vida escola, nomeadamente nos primeiros tempos em que a habitaram, com lentes marcadas pelas suas representações dos espaços e trajetos, pelas tonalidades das suas emoções, pelos sons e movimentos que produziam, pela forma como agiam. É desses primeiros tempos, os primeiros meses, correspondentes ao 1º período letivo, que agora procurarei devolver a escola vista pelas crianças.

### 3.3.1. Retratos da escola a partir da observação e da interação com as crianças

Um retrato é, de acordo com os dicionários da língua portuguesa, uma descrição ou uma representação de algo. Os retratos que se seguem são como que *flashes* de dimensões variáveis que pretendem descrever diversos espaços, percursos e situações, organizados numa sequência temporal reconstitutiva de momentos-chave de um dia na escola, situados numa temporalidade específica, os meses de setembro e de outubro, ou seja, os meses de entrada na escola. Durante as observações que fiz dessas situações, recolhi falas das crianças, observei a forma como agiam e tive, com elas, muitas conversas informais. Tudo ficou registado nas minhas notas de campo. Recorrendo aos registos das vozes das crianças que então fiz, procurei construir imagens desses espaços, percursos e situações com que elas se depararam no início do ano letivo. Assim, cada retrato não corresponde à voz/autoria de uma única criança, mas a uma construção elaborada por mim, na qual, procurando respeitar e transmitir os conteúdos das vozes que fui captando, procedo à seleção e colagem de vozes de diversas crianças. Por vezes, reproduzo as falas que efetivamente registei por escrito; outras vezes, mantenho apenas o seu conteúdo, se o registo por escrito não tiver sido possível.

A designação *retrato* não assume o seu significado literal. Trata-se de retratos fundamentalmente mentais, nos quais não apenas se ultrapassa a técnica 2D, como também a 3D. Com efeito, procuro ir para além da criação de uma imagem limitada à reprodução física da altura, da profundidade e da largura. Procuro acrescentar-lhe, ainda, as três dimensões da experiência das crianças: representações, emoções e ações e estratégias (Montandon, 1997), dando uma verdadeira dimensão social a estes “retratos vivos” ou “retratos em 6D”.

Estas opções de escrita encontram-se sustentadas em várias técnicas textuais apresentadas por Atkinson (1990), para quem “A construção e a representação de atores sociais é uma das muitas formas pelas quais argumentos sociológicos implícitos são veiculados.”<sup>23</sup> (p. 133). Assim, recorro aos seguintes dispositivos:

- À utilização de um dispositivo de persuasão que ele designa como “actual type” (p24), que designarei pela tradução *tipo real*. Consiste na utilização de “exemplos” que englobam o estado das coisas e o quadro analítico utilizado pelo investigador. Citando Edmondson (1984), o autor especifica que o *tipo real* implica a convocação de pormenores ou citações de casos reais relacionados com a situação geral em causa.
- Ao uso de *indução retórica* que Atkinson, novamente citando Edmondson, define como sendo um relato que parte de um número limitado de observações, suficientes para permitir ao leitor antecipar expectativas e interpretar situações com algumas diferenças relativamente à que foi descrita.
- Ao emprego de *discurso direto livre*, que, como Atkinson define, se usa para representar um discurso na primeira pessoa, muitas vezes correspondente a diálogo interno, dispositivo muito utilizado para construir sentimentos pessoais ou respostas a situações.

Em suma, os *retratos* são recursos retóricos em que, com a minha voz de adulta, interpreto e condenso diversos discursos, gestos, ações que registei a partir da observação das crianças.

Situados estes retratos no início do ano letivo, o mês de setembro é o do primeiro impacto, ainda mal absorvido em outubro, mês no qual, no entanto, se nota um crescente recurso a estratégias das crianças em resposta à estrutura e, particularmente no momento da “chegada à escola”, de adaptação das regras da escola. É o caso do novo percurso para chegar até às salas de aula, com a proibição de utilização das escadas que partem do átrio de entrada na escola.

## A chegada à escola

### *Retratos de setembro*

- Retrato 1: Sobrevivendo ao átrio para chegar à sala de aula

*A minha mãe trouxe-me à escola. Entrou comigo no átrio. Ainda bem. Tanta gente! Não era assim na minha antiga escola... Ela trouxe-me mesmo até ao pé das escadas que*

---

<sup>23</sup> Traduzido do original: “The construction and representation of social actors is one of the many ways in which implicit sociological arguments are conveyed.” (Atkinson, 1980, p. 133)



*tenho que subir. Que confusão! Tive que a deixar, embora não me apetecesse. A minha mãe deu boleia à Alice. Agora vamos juntinhas, muito encolhidas no meio desta multidão de meninos e meninas. A seguir aos apertões no átrio, seguem-se os apertões nas escadas. Parece que elas encolheram com tanta gente a subir por elas acima! E o barulho! A nossa sala fica já ao cimo das escadas, à direita. É o que vale! (Matilde)*

- Retrato 2: Sobrevivendo às escadas para chegar à sala de aula

*Encontrei-me com o Edu e a Celeste lá fora e entrámos juntos na escola. Procurámos ficar perto das escadas enquanto não tocava. Era tanta gente que mal conseguimos lá chegar. O Abel já estava ao pé das escadas. Chamei por ele, mas com o barulho e a gritaria ele não me ouviu. Nas escadas um “grande” tentou passar a correr e deu-me um encontrão. Só não caí porque havia tanta gente a subir que acabei por só ir de encontro aos que estavam à minha frente, que começaram logo a protestar comigo, como se eu tivesse culpa... (Pedro)*

### **Retratos de outubro**

- Retrato 3: Surpresa e desorientação no novo percurso para a sala de aula

*Que estranho! Acabei de entrar no átrio da escola e quero ir para as escadas, como de costume, mas a corrente de meninos está a ir em frente, para a porta do jardim de relva que vai para baixo, para a cantina! Sou levada na corrente, mesmo sem querer. Agora vejo melhor. Estão duas auxiliares na nossa escada, para não deixar subir ninguém. “Agora é proibido subir por aqui” - dizem elas. Como é que vou chegar à sala? A Joana e a Lina vão comigo e estão tão admiradas e preocupadas como eu! Chego à porta que vai para o jardim e está lá outra auxiliar. Diz que temos que descer até à cantina, subir as escadas para o nosso andar e depois ir pelo corredor até à nossa sala. Nem quero acreditar! A sério? As minhas amigas também protestam. Tal como nós, todos em volta protestam, mas as auxiliares berram por cima das nossas vozes e mandam-nos seguir. Ao longo do trajeto há mais auxiliares a dar as mesmas ordens. Estou farta de encontrões. Chego ao pé da cantina. Mandam-me subir essas escadas. Depois ainda tenho que subir mais outras. Agora o corredor. Estou superlonge da sala. Ela fica na outra ponta! Não acredito! Se me tivessem deixado subir as escadas do costume, a sala era logo ao cimo! Agora corro com as minhas colegas. Vamos chegar atrasadas! E não temos culpa nenhuma! (Lena)*

- Retrato 4: Escapando ao percurso indesejado para chegar à sala de aula

*Lá estou eu a entrar na escola. Lá vou ter que dar aquela volta enorme para chegar à sala: descer escadas, subir escadas e mais escadas, andar pelo corredor... Olha! Parece que vou ter sorte! A auxiliar saiu das “escadas proibidas” para ajudar um menino que caiu ali adiante. Filipe, Telmo, vamos depressa, vamos subir antes que ela volte. Boa! Conseguimos! Estamos a correr pelas escadas acima e vêm mais uns poucos atrás de nós. Chegámos ao corredor e a nossa sala é já aqui. Ainda consigo ouvir a auxiliar aos berros lá em baixo. Já voltou e está a obrigar alguns meninos a descer as escadas e a seguir pela volta grande. (Renato)*

## Os intervalos da manhã e da tarde

### *Retratos de setembro*

- Retrato 1: Sobrevivendo à confusão do percurso para o “recreio”

*Tocou. A professora mandou sair. Vou com o Abel, meu colega de carteira. Tanta gente no corredor! As turmas estão todas a sair e até custa a caminhar. Lá vamos pelo corredor adiante. Nós queríamos descer pelas escadas ao pé da sala, para ir à biblioteca, mas a funcionária não deixou. Temos que ir pelo corredor adiante, no meio da confusão e do barulho. Olha, agora vêm lá dois “grandes” a correr e a empurrar! “Chega-te para lá, Abel.” Escapámos por pouco. Finalmente as escadas para o recreio. Quase caí! Há muitos meninos que querem descer a correr. Recreio? Isto? Nunca vi tantos meninos juntos. E os “grandes”? “Abel, vamos ficar aqui ao pé das escadas, perto do funcionário?” (Márcio)*

- Retrato 2: Escapando aos “grandes” no “recreio”

*Vir cá para baixo não é nada bom. Chamar recreio a isto, só no gozo! Mas, pelo menos, tem este bufete espetacular, com chocolates e tudo. Enquanto estou na fila o tempo vai passando. Não gosto nada quando os “grandes” me passam à frente, mas, pelo menos, consigo sempre comprar o chocolate. E eu adoro estes chocolates; não havia na minha escola antiga! (Ricky)*

### *Retratos de outubro*

- Retrato 3: Sobrevivendo aos “grandes” no “recreio”

*Quem me dera que já houvesse recreio! Assim, podia jogar à bola! Não gosto deste espaço apertado, com tanta gente e tantos encontrões. O barulho é tanto que mal dá para conversar. Mas mesmo assim, não sou como aqueles que andam sempre cheios de medo dos “grandes”. Fico aqui num canto com os meus amigos, conversamos, jogamos com o telemóvel, encontramos sempre alguma coisa para fazer. Se alguém se mete connosco, nós não nos ficamos! Chamam-nos nomes e nós também chamamos! O António tem um irmão mais velho cá na escola. Às vezes ele e os amigos dele vêm ter connosco. (Camilo)*

- Retrato 4: Escapando do “recreio”

*Hoje tive sorte! Consegui vir para a biblioteca. É fixe estar aqui! O espaço é bonito, há livros fixos e... os “grandes” não chateiam. Escolho um sofá bem pertinho da secretária da funcionária. (Alex)*

- Retrato 5: Tentando escapar do “recreio” sem sucesso

*Detesto ir para o recreio. Bem, aquilo não é recreio. É um espaço minúsculo, lá em baixo, onde os “grandes” só estão bem a meter-se connosco. O recreio ainda nem está feito, mas acho que os “grandes” nos iam chatear na mesma. Vou ver se consigo ir à papelaria comprar material. Não colou, a funcionária não me deixou descer as escadas ao pé da sala e obrigou-me a ir pelo corredor adiante e descer as outras. Agora estou cá em baixo,*

*esborrachada entre os outros. Vou pedir ao funcionário para me deixar subir para a papelaria. Uau! Deixou! E agora cá estou na fila. É bem grande! Vai dar para ficar aqui durante o intervalo todo! Bem melhor do que estar lá em baixo! (Aldina)*

## A hora de almoço

### *Retratos de setembro*

- Retrato 1: Desesperando na espera para entrar na cantina

*Vou almoçar à cantina com uns da minha turma. Lá vamos nós pelo corredor adiante, no meio da confusão e do barulho. Alguns passam a correr para chegarem primeiro à fila. Começamos também a correr. Descemos as escadas a correr e quase caímos porque uns “grandes” nos empurram para nos passarem à frente. Chegamos à fila. Ainda tentamos conversar - tenho umas novidades do fim-de-semana que queria contar à Nina – mas não dá. É muito barulho e não se ouve nada. Começamos a jogar no telemóvel. Entretanto já passaram 20 minutos! Há bocado uns “grandes” passaram-nos à frente e ainda nos chamaram nomes... (Antónia)*

- Retrato 2: Tentando escapar ao “recreio” depois da cantina, sem sucesso

*Hoje comi na cantina com mais três da minha turma. Acabámos agora mesmo. À mesa mal podíamos falar, tal era o barulho das conversas de toda a gente. Só consegui falar com a Luísa, que estava mesmo ao meu lado. A comida não era nada de especial. Estamos a ir para a biblioteca, que é o sítio mais fixe. Ooohhh, ooohhhh! Está ali um funcionário à porta que dá para as escadas que sobem para a biblioteca. Queres ver que não nos deixa passar? E não deixou mesmo! Disse que tínhamos que ficar aqui em baixo até tocar para a aula! Aqui neste polivalente! Não está tanta gente como nos intervalos da manhã e da tarde. Mas não há nada para fazer e os “grandes” metem-se connosco. Bem protestámos e pedimos, mas não adiantou... Vamos comprar um bolo ao bufete e ficamos ali perto de maneira a que as funcionárias nos vejam. Pode ser que os “grandes” não nos chateiem. (Armando)*

### *Retratos de outubro*

- Retrato 3: Depois do almoço em casa, a biblioteca almejada

*Fui comer a casa. Cheguei agora à escola. Ao menos consegui entrar sem os apertões que há de manhã. Vou para a biblioteca esperar pelo toque. É o sítio mais fixe da escola. Ei, estão ali cinco da minha turma numa mesa e estão mais três nos sofás. Vou ter com eles. (Celina)*

- Retrato 4: Depois do almoço em casa, a sala de jogos desejada

*Hoje almocei em casa do meu amigo Sérgio, e o pai dele trouxe-nos muito cedo para a escola. Que seca! Ainda nem sequer tocou para fora; falta muito para a aula: 30 minutos. É da maneira que vamos aproveitar para ir para a sala de jogos. É muito fixe, mas está sempre*

*fechada nos intervalos. Nós bem queremos passar lá os intervalos, mas não deixam porque está fechada. Por isso, vamos aproveitar agora. (Zé Paulo)*

## A saída da escola

### *Retrato de setembro*

- Retrato 1: Uma saída calma, finalmente

*Finalmente posso sair sem me chatear. Posso descer as escadas já aqui à beira da sala e ir embora nas calmas. Isto, porque tive aulas de tarde. Quando me vou embora à uma e meia, posso descer estas escadas, mas para conseguir passar pelo portão de saída vejo-me aflita! É tanta gente a sair ao mesmo tempo, que acho que vou ficar esmagada lá no meio. Que saudades da minha escolinha antiga, em que saía sem preocupações! (Sílvia)*

### *Retrato de outubro*

- Retrato 2: Tentando escapar à confusão da saída

*O meu pai só me vem buscar às 13h30 e ainda só são 12h. Não me apetece nada ir lá para baixo para aquela confusão. Vou ver se me escondo num canto do corredor ou no quarto de banho durante o intervalo e, quando tocar para dentro, vou até à sala de estudo. Aproveito e faço os TPC para amanhã. É pena a sala não estar aberta nos intervalos! Ainda vou ter que esperar 10 minutos! (Andreia)*

## 3.3.2. A escola que as crianças me mostraram em visitas por elas guiadas

Se nas visitas reais que fiz à escola com as crianças me deixei guiar por elas, na análise das especificidades dos retratos que através delas ia desvendando, deixei-me orientar conceptualmente sobretudo por:

- Giddens (1985) e Lopes (1995) - conceitos de *zona frontal* e *zona de retaguarda*; consideração de três dimensões fundamentais para o estudo de um local e dos encontros sociais nesse local: 1. distribuição dos encontros sociais no interior desse local, 2. sua regionalização interna, e 3. contextualidade das regiões encontradas;
- Gordon et al. (1999) - camadas da escola: oficial, física e informal;
- Montandon (1992) - experiência das crianças e suas dimensões: representações, emoções e ações;
- Meighan (1986) – currículo oculto do espaço; *fantasma do arquiteto* como currículo oculto; 3 R's não oficiais: regras, rotinas e regulações; e linguagem silenciosa do espaço.

Procuro, assim, agora como então, olhar para além da superfície e começar a desocultar dimensões desses retratos que escapam a um retrato bidimensional e até a um tridimensional

comum. Tal como a integração se processa em cascata, também o meu conhecimento da escola avançou por camadas que se foram desenvolvendo em cascata, umas vezes reforçando o caudal de desvendamento e compreensão, outras vezes ramificando-o, outras ainda criando remoinhos, com transparência e nitidez (aparentes ou não) ou com tonalidades mais opacas que obrigavam a aguçar o olhar e os restantes sentidos. Assim gostaria de conseguir devolver o que aprendi. Nos retratos que a seguir apresento, darei maior ênfase às emoções e às representações das crianças do que à sua agência (a aprofundar posteriormente) que, no entanto, está sempre presente, ainda que, por vezes, apenas de modo entrevisto.

Nas visitas que as crianças me guiaram pela escola, em grupo ou individualmente, todos os roteiros incluíram locais do seu agrado e outros de que não gostavam, mas com ênfase para os que lhes suscitavam emoções positivas. Locais preferidos selecionados por todos para me mostrarem foram a biblioteca e o jardim de relva, enquanto outros sítios, igualmente por razões positivas, foram escolhidos apenas por parte das crianças: a sala de jogos, a sala de estudo e, estranhamente, a fila para a papelaria. As razões que determinavam o apreço por estes locais subjaziam às emoções negativas associadas àqueles de que não gostavam: o polivalente, a fila do bufete, a fila da cantina, as escadas para o Piso -1 e o átrio do Piso -1 junto a essas escadas. Entre elas dominava a necessidade de se sentirem em segurança. Havia locais geradores de emoções ambivalentes na mesma criança (jardim de relva) ou de emoções de sentido contrário em crianças diferentes (polivalente, filas para os vários serviços). A linguagem silenciosa do espaço (Meighan, 1986) exercia já a sua influência sub-reptícia mas poderosa, contribuindo para que as crianças procurassem os lugares que, rapidamente, começavam a reconhecer como os mais seguros e a evitar os que consideravam mais ameaçadores.

A sala de aula não surgiu no roteiro como escolha das crianças; era dela que a visita partia, pois era lá que eu ia ter com elas quando tocava para fora. “O que sentem sobre a sala de aula? E porquê?” – questionei. Era variável, diziam-me, explicando:

*Depende do que tiver lá dentro.*

*Gosto da sala em quase todas as aulas. Mas com o professor Xxxx...*

*É. Gostamos da sala ou não, conforme o que lá fazemos.*

Conclusão: a pluralidade de afetos e de leituras das crianças face à sala de aulas mostra-a como um espaço social, que a qualidade das inter-relações, das interações, das ações e do espaço de agência que nela encontram materializa em retratos variados daquele mesmo espaço contido entre aquelas quatro paredes. Não apenas as diversas crianças pintam retratos

diferentes, como também cada criança olha para a sua sala de aulas de formas distintas de acordo com as circunstâncias. E, nitidamente, havia algumas crianças que gostariam de poder ficar na sala de aula durante os intervalos, a ajuizar pela demora com que arrumavam os materiais, fazendo esperar a professora que, já à porta, as apressava insistentemente a sair.

Já no corredor, à porta da sua sala, os meus guias davam início à tarefa de me orientarem numa visita pela escola. Situações houve em que eu servia de “passaporte”. Queriam mostrar-me locais que não lhes eram acessíveis nos intervalos e viam cumprida a sua expectativa de que a minha presença funcionasse como um salvo-conduto. Assim, pude experimentar o percurso espaço-tempo definido pela escola oficial e pude experimentar percursos alternativos, que as crianças saboreavam com tempero de transgressão.

#### Um percurso espaço-tempo cruzando a camada física e a camada oficial da escola

Numa primeira versão, a visita iniciou-se de acordo com as regras da camada oficial da escola, tendo nós seguido ao longo do corredor, pelo percurso que as crianças detestavam. Alguns metros a seguir à sua sala, situavam-se as “escadas proibidas”, como mas apresentaram, pelas quais gostariam de poder descer e que as conduziriam à desejada biblioteca. A barrar a passagem estava uma AO. Proibidas que eram essas escadas, segui com as crianças até ao fim do corredor, no meio da vozeria, dos encontrões e das corridas das outras crianças. As escadas do fundo do corredor estavam já apinhadas, com um rio humano que por elas descia de uma forma desordenada, marcada por paragens e bloqueios, corridas e empurrões, risos, gritos, insultos, piadas. Os meus acompanhantes iam-me chamando a atenção para um “grande” que chamava nomes a um deles, para outro que dava um empurrão a alguém querendo passar à frente dos outros, para um terceiro que, “inadvertidamente”, esticava o pé para o lado numa rasteira. (Como me diria a Ilda, num dia em que, num sítio mais tranquilo, conversávamos a propósito dos corredores durante os intervalos, “É uma confusão. Ao sair e ao vir para as salas é só gente à nossa frente.”). Ao fundo das escadas, estava um AO, que mal se via de cima, e uma multidão de crianças que se acotovelava, não parecendo querer deslocar-se daquele sítio. No meio do ruído, conseguia ouvir algumas palavras soltas que os meus guias iam proferindo: “confusão”, “injustiça”, “grandes”, “empurrões”. Terminada a descida, nenhum fez questão de me mostrar a cantina, logo ao lado, que, de resto, eu já conhecia por lá ter almoçado com alguns deles. Uma multidão aglomerava-se junto das escadas, no átrio onde elas desaguavam e em que muitos dos mais pequenos optavam por se ir deixando ficar, com os AOs à vista.

A leitura da escola oficial sobre esta preferência veio da diretora, que, com frequência, passava pelo local em questão, e me explicou, numa entrevista:

*Com os miúdos de 5º ano, o que aconteceu, numa 1ª fase, foi que eles traziam a preocupação de se perder, de não chegar tarde às aulas. E portanto, eles saíam para o recreio, satisfaziam as necessidades que tinham - ir às casas de banho; bufete não iam muito, traziam o lanche de casa -, e depois ficavam junto – nós temos uma escada de subida para 2º ciclo e outra para 3º - e eles amontoavam-se um bocado ali junto à escada deles.*

*(Diretora, entrevista, janeiro)*

Acrescentou ainda que, quando conversava com essas crianças, elas lhe mostravam agrado pela escola e pelas suas instalações, bem como pelos professores.

Retomando a descrição da visita guiada, relembro que foi com dificuldade que passámos por aquele ajuntamento e chegámos ao polivalente, o “recreio”. Outra multidão de crianças e jovens, já com idades mais variadas, onde os “grandes” predominavam. Acerca da fila do bufete, perguntava-me um dos meus companheiros:

*Está a ver aquela fila? Às vezes passo ali os intervalos, só para comprar um bolo. O bufete vende bolos mesmo fixes!*

Alguns AO estavam espalhados pelo polivalente, com a tarefa inglória de tentar controlar as centenas de alunos que ali se concentravam. O ruído das vozes e dos gritos das brincadeiras ou das escaramuças era ensurdecedor.

Zona de retaguarda por excelência, onde se espera que os alunos encontrem espaço e condições para descansarem, conviverem e agirem de forma mais livre e espontânea, após um período de autocontrolo passado em aulas, para os meus acompanhantes aquela era uma zona frontal, onde me contavam como não se sentiam à vontade com receio dos mais velhos e onde não tinham condições de espaço nem de segurança para brincarem e conversarem. Se alguma dúvida me restasse, a falta de espaço daquele polivalente para as centenas de alunos que o povoavam; o barulho das vozes, gritos, risos e queixumes das crianças e dos berros com instruções e ordens dos AO; a disparidade de idades e tamanhos dos vários alunos; e o aglomerado de crianças mais novas junto dos locais em que havia AO, muitas delas com expressões tristes, assustadas, conformadas ou indiferentes, atestavam como elas não baixavam a guarda durante os intervalos, procurando proteger-se. Nitidamente, os encontros sociais com os mais velhos, em zonas dificilmente vigiadas pelos adultos e muito sobrelotadas, eram um cenário indesejável e gerador de ansiedade e medo. A única mãe que me traçou um retrato dos intervalos próximo deste foi a mãe da Sónia, que, num lamento, me confidenciou:

*O intervalo, que eu acho que é um momento em que eles deviam estar distraídos e descontraídos, não estão. Estão contraídos, porque, no fundo, estão com medo. E eles têm visto alguns confrontos entre outros miúdos.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

## Percursos espaço-tempo de transgressão às normas oficiais

### *Do Piso -1 à biblioteca, passando pela fila da papelaria*

O grupo que seguiu o percurso anteriormente descrito, terminada a parte da visita que correspondia à “denúncia” do que de pior considerava existir na escola, quis mostrar-me a parte melhor: a biblioteca. Era lá que gostariam de passar os intervalos. Mas, do Piso -1, estava-lhes vedada a saída para outros locais até ao toque para a aula seguinte. Para passarem para o Piso 0, o da biblioteca, tinham que apresentar uma justificação ao AO que controlava a porta que dava acesso ao jardim de relva, por cujas escadas subiriam, tendo que apresentar novamente a sua justificação ao AO que controlava a porta que dava acesso ao Piso 0 ao cimo dessas escadas. As razões aceitáveis prendiam-se com necessidade de efetuar compras na papelaria ou de fazer algo na secretaria. Para além da razoabilidade do pedido, outro critério era considerado pelo último desses AO para dar passagem: a quantidade de alunos em circulação no Piso 0. Assim, nada melhor do que um passaporte de livre-trânsito, no caso, eu. Conhecida que era dos AO, que sabiam que eu estava a fazer um estudo na escola, perguntei-lhes se aquelas crianças me podiam acompanhar ao Piso 0, pois andavam a mostrar-me a escola. Autorização concedida, lá fui com os meus companheiros, radiantes por aquela oportunidade.

Subindo pelas escadas do jardim de relva até ao Piso 0, os meus acompanhantes confidenciaram sentimentos ambivalentes relativamente a este pequeno espaço relvado:

*É fixe estar aqui ao sol, quando nos deixam.*

*Eu também acho este sítio bonito, mas só de pensar que tenho que passar tantas vezes por aqui para ir para a sala de aulas, quando podia subir as escadas proibidas num instante, deixo logo de gostar dele.*

O jardim de relva: local de prazer e relaxamento quando resultava de uma escolha, local simbolizador de obrigação e falta de autonomia enquanto sítio de passagem integrado nos percursos espaço-tempo da escola oficial.

Quando entrámos no Piso 0, observei a distribuição estratégica dos AO, que procuravam controlar a circulação dos alunos. No átrio junto à porta da biblioteca encontrava-se uma gigantesca fila de crianças predominantemente pequenas (certamente de 5º ano e,



eventualmente, de 6º ano), entre as quais pontuavam algumas já mais velhas, esperando a sua vez de atendimento na papelaria que ficava logo em frente. Aí se encontravam duas meninas da turma, quase no fim da fila, comendo o seu lanche e conversando. Não era a primeira vez que aí as encontrava, nem eram elas as únicas que aí tinha visto anteriormente. Já de outras vezes lhes tinha perguntado o que estavam lá a fazer. Respondiam:

*Estamos a conversar e vamos comprar uma caneta.*

A porta da biblioteca estava fechada. Sempre que alguma criança tentava abri-la para entrar, era-lhe dito que a sala estava completamente cheia e não havia lugar. E lá voltava a criança a sair, de cara triste e desapontada. Quando abri a porta e pedi para entrar com os meus companheiros, uma vez mais explicando que eles me estavam a mostrar a escola, o acesso foi-nos permitido. Os sorrisos na cara dos meus acompanhantes era tal que parecia ter-lhes saído a Sorte Grande! Nos sofás mais próximos da porta estava um grupo de crianças da turma. Dirigimo-nos para lá e perguntei-lhes o que estavam a fazer. Responderam:

*Estamos a fingir que lemos, para não termos que ir para o recreio.*

Não era a ocasião mais adequada para lhes perguntar como ali tinham conseguido chegar; ficaria para mais tarde. No entanto, ainda me contaram porque gostavam tanto da biblioteca:

*Eu gosto muito de vir para aqui porque gosto de ler. E é sempre muito mais calmo e tem os concursos, dá para ver filmes, dá para ir aos computadores, dá para fingir que estamos a ler.*

*(Rosa)*

*E também dá para escapar ao intervalo para não ir lá para baixo.*

*(Amélia)*

A biblioteca estava, realmente, cheia de alunos, uma vez mais predominantemente mais novos, deixando adivinhar, novamente, que seriam de 5º ano ou, quando muito, de 6º ano. Os grupos de crianças distribuíam-se entre as mesas e os sofás, com livros na mão e conversas nos lábios, ou então nos computadores. As suas vozes não se alteavam, mas, tão elevado era o seu número, que, ao sobreporem-se, aquele espaço, destinado ao silêncio, enchia-se de uma vozeria de conversas, que as AO tentavam, sem sucesso, silenciar. Mais tarde elas haveriam de me confessar como os intervalos eram difíceis para elas, transformadas em guarda-portões de um espaço que, destinado à leitura, era aquele que os mais pequenos preferiam como recreio. Haveriam também de desabafar o cansaço e a frustração que sentiam perante a

dificuldade de controlar as condições de funcionamento da biblioteca, entre elas a manutenção de silêncio. Haviam ainda de me confidenciar a sua tristeza pelo desvirtuamento que sentiam que a biblioteca estava a sofrer, pois a sua excessiva procura não decorria de uma súbita paixão pela leitura e até prejudicava as condições para essa atividade se realizar. Os meus guias mostraram-me o que havia na biblioteca: os sofás, as mesas, as estantes com livros variados, que estivemos a folhear, a zona dos computadores (“Aqui podemos fazer pesquisas e também podemos jogar, mas só jogos educativos” – explicaram-me.) e um espaço para ver filmes. Aqui e ali iam encontrando amigos e trocando umas palavras. A visita estava feita. Pouco faltava para tocar e não queriam mostrar-me mais nada. Pediram-me para os deixar ficar na biblioteca o resto do tempo. Achei que tinham direito a repousar um pouco entre o trabalho de guia e o trabalho de aluno e saí da biblioteca sozinha.

Ao deixar a biblioteca, retirei-me de uma zona frontal da escola, um espaço fortemente controlado, mais até do que seria de esperar num qualquer estabelecimento de ensino. As circunstâncias de se tratar de uma escola com tantos alunos e sem recreio transformavam aquela zona frontal num sítio com lotação fácil e rapidamente esgotada, com necessidade de barreiras que apenas se levantavam de acordo com as vagas e as justificações apresentadas para o acesso. Esta zona frontal era a zona de retaguarda preferencial da maioria das crianças da turma. As regras da camada oficial, rígidas como estavam definidas e aplicadas, se bem que dificultavam a entrada, protegiam também as crianças afortunadas que lá entravam dos desvarios do cruzamento da camada física com a informal, que tanto temiam. A biblioteca não era tão procurada pelos “grandes”, pelo que a baixa probabilidade de ocorrerem encontros sociais indesejáveis alimentava o sentimento de segurança. As regras sobre a camada física (não conversar, sentar-se adequadamente, não correr, etc.) não eram inibidoras de um mínimo de informalidade e do relaxamento que procuravam durante os intervalos e, na verdade, a regulação da regra “não conversar” era de quase impossível concretização pelas AO, tanto mais que as crianças não exageravam no tom de voz que usavam (não obstante o volume da vozearia, entrecortada pelas instruções gritadas pelas AO pedindo silêncio). Outras regras referentes à camada física (não exclusivas da biblioteca, mas aí garantidamente cumpridas) eram muito prezadas pelas crianças: não insultar, não agredir. A biblioteca como

zona de retaguarda e como porto de abrigo é ainda ilustrada pela mãe da Sónia (Entrevista, novembro) que, falando da filha e das amigas, confia que:

*Quando lhes fecham a porta da biblioteca, elas ficam às aranhas. Elas não sabem para onde é que hão de ir. A biblioteca é o local seguro.*

*(Mãe da Sónia)*

À saída da biblioteca, desemboquei novamente no átrio onde, apesar de o intervalo estar quase no fim, a fila da papelaria mantinha-se ainda longa. As meninas da turma estavam bastante mais perto do fim, mas não era seguro que fossem atendidas. Questionei-as. “Não faz mal.” – responderam, não apenas conformadas mas também risonhas. Entretanto, umas meninas eram interrogadas por uma AO sobre o que iam comprar. Aparentemente a resposta não terá sido satisfatória, pois foram remetidas para o “recreio”, apesar dos seus pedidos e protestos. Em passo lento, muito lento, dirigiram-se para a porta de acesso ao jardim de relva, sempre admoestadas pela AO para que se despachassem.

Este átrio e esta fila estavam nitidamente regulados pela escola oficial, com regras de acesso, circulação e permanência e com vigilância tão constante quanto possível. A única atividade aí prevista e permitida era a espera ordenada na fila para aquisição de bens na papelaria. Esta zona frontal da escola era, no entanto, escolhida por algumas crianças, mesmo sem saberem se iriam ser atendidas. Parecia ser, para elas, uma zona de retaguarda – algo que teria que aprofundar com elas, para o confirmar -, em que podiam baixar a guarda relativamente aos encontros, às agressões verbais e físicas que temiam no “recreio”. Sem necessidade de expandirem as suas energias em atividades de carácter físico (correrias, por exemplo), não lhes era penoso respeitarem as regras do espaço relativas ao *embodiment* (Gordon et al., 1999) - falar baixo, não insultar, não correr, respeitar a vez na fila – sendo que muitas dessas regras (aqui, aplicadas com mais eficácia) eram, precisamente, a razão que as levava a preferirem aquele local ao recreio: aí não se corria, empurrava-se menos, havia menos insultos. Apesar do desconforto de passarem 20 minutos de pé, no mesmo local, podiam conversar, jogar com o telemóvel, mostrar e trocar objetos que traziam de casa para o efeito (autocolantes com figurinhas, caderninhos com os cantores ou as personagens das séries preferidas, etc.). Como me dizia o pai da Luísa, “(...) ela é assim muito calminha. Eu acho que também é um bocado próprio das raparigas, não é? No intervalo, se calhar, senta-se ali nas escadas e está 10 minutos à conversa sem sair dali.” Portanto, apesar de algumas queixas que a filha lhe ia fazendo, ele estava convicto de que “a ela não lhe faz muita confusão. Acredito que aos rapazes faça muito mais.” (Entrevista, novembro).

Como se verifica, também na fila da papelaria, a escola oficial servia de proteção a estas crianças, transformando esta zona frontal numa zona de retaguarda. Contudo, este era um sítio que não era unanimemente avaliado por toda a turma e onde se encontrava uma diferença de género na apreciação. Apenas algumas meninas costumavam querer usar este sítio para passar os intervalos, sem que nenhum rapaz o seleccionasse a não ser que disso tivesse necessidade. Nessas circunstâncias, era com desagrado que aí passavam os intervalos, preferindo, se possível, fazer as suas compras em alturas de menor afluência.

*Passeando pelo Piso 1 num tempo de acesso proibido*

Terminada a primeira aula da manhã, esperei por um outro grupo de crianças à porta da sala. Ia fazer nova visita guiada à escola. Este grupo optou começar pela transgressão: não sair imediatamente do Piso 1 e nele permanecer. Assim, foram mostrar-me um local de que gostavam, mas que não podiam frequentar nos intervalos, porque estava fechado: a sala de jogos. Perguntavam-me, indignados:

*Acha justo a sala de jogos estar fechada nos intervalos? E quando havemos de ir para lá? Durante o tempo de aulas?*

A porta de vidro deixava ver as mesas e as cadeiras, dispostas de forma acolhedora, e as prateleiras cheias de jogos. De repente, a minha atenção foi chamada por um movimento súbito, mas quase silencioso, de dois rapazes que, vindos do corredor das salas de 5º ano, se esgueiravam para o quarto de banho dos alunos, mesmo em frente à sala de jogos. Um dos meus acompanhantes comentou:

*Olha, aqueles já se safaram!*

De acordo com as regras, essas crianças já deveriam estar no “recreio” e, durante o intervalo, só poderiam usar o quarto de banho do Piso -1.

Avançámos pelo corredor e mostraram-me a sala de estudo, também fechada durante o intervalo. A porta de vidro permitia a visão de um espaço igualmente acolhedor, com mesas e cadeiras dispostas de forma a acomodar pequenos grupos. Nas prateleiras havia livros de diferentes disciplinas, dicionários, gramáticas. No entanto, não havia computadores, a não ser para o professor vigilante.

Na esquina onde o corredor se repartia em dois perpendiculares, novamente a minha atenção foi chamada por três crianças que pareciam esconder-se e olhavam em todas as direcções, sem, no entanto, se aperceberem de que uma AO se aproximava por trás delas. E,

assim, lá foram elas recambiadas para o “recreio”, debaixo de admoestações. Os meus companheiros, munidos do seu “salvo-conduto” (eu) puderam continuar o périplo pelo Piso 1, após as explicações que forneci à AO para justificar a nossa presença naquele corredor.

Nesta volta pelo Piso 1, pude ver as salas, abandonadas por alunos e professores, com as portas fechadas. Nem o vidro de que eram feitas ajudava a que alguém pudesse deixar-se para trás. Os compridos corredores estavam vazios (ou quase). AO circulavam por eles, verificando se alguém se tinha deixado ficar por ali. Esquinas e quartos de banho só não eram totalmente passados a pente fino porque o número de AO não o permitia. Quem era apanhado em infração era remetido para o Piso -1.

Terminada a visita ao Piso 1, e depois de me terem mostrado também o “recreio”, onde quiseram os meus guias terminar a visita guiada? Na biblioteca, claro!

Nesta visita guiada, como em todas as outras, os meus guias sentiram-se felizes por poderem circular pela escola como nunca antes tinham podido fazer. Se a nossa relação já se começava a fortalecer, a cumplicidade desenvolvida nestes percursos consolidou-a. Ao fim de tão pouco tempo de relacionamento, comprovei que estava a merecer, destas crianças, uma confiança construída nas provas que iam tendo de que eu sabia guardar os seus segredos e ser solidária com elas favorecendo-as com o meu estatuto social na escola.

Enquanto circulava pela escola com as crianças, nas várias visitas que me guiaram, escutando o que me queriam contar e observando o que acontecia ao longo dos percursos que fizemos, comprovei que, como afirma Lopes (1995), a utilização de espaço escolar pelos alunos corresponde a formas de “fazer e usar a escola, reproduzindo ativamente uma ordem pré-existente de acordo com os seus projetos, interesses e estratégias” (p. 101) – a que acrescento as emoções, pois representações, emoções e ações são as três dimensões indissociáveis da experiência (Montandon, 1997) -, dando lugar a uma pluralidade de leituras da espacialidade em que podem coexistir a atração e a repulsa, o desejo de estar ou de fugir, a vontade e capacidade para dominar e a dificuldade em se defender. Dependente de afetos, simbologias e vivências, a “territorialização” do espaço transforma-o num campo semântico que comporta todas essas leituras, relacionadas com a ação social dos agentes, ao mesmo tempo que, lembrando a dualidade da estrutura (Giddens, 2000), a apropriação do espaço por estas crianças se vai construindo semanticamente em torno de sentimentos em que predominam a segurança *versus* medo, que se tornam mesmo uma âncora da ação social. Esta ideia conjuga-se com a visão de Meighan (1986) do espaço como uma linguagem silenciosa,

que, apesar da sua natureza escondida, é extremamente poderosa na influência que exerce sobre as pessoas. De acordo com estes autores, esta influência reflete-se, por exemplo, na rápida instalação de uma territorialidade que as leva a adotar determinados comportamentos face ao espaço que, diferindo consoante os sujeitos em questão, os pode levar a escolher uns locais e a evitar outros. E, assim, a regionalização da escola em zonas frontais e de retaguarda não pode ser mapeada de modo uniforme; apresenta várias configurações, consoante os atores sociais e a contextualização de cada situação. Enquanto circulei pela escola, sozinha ou na companhia das crianças, verifiquei como zonas frontais e de retaguarda se confundiam, se distinguíam, se opunham, coexistiam ou trocavam de estatuto. Para a maioria das crianças da turma, as zonas de retaguarda eram aquelas em que se sentiam protegidas de encontros sociais com os mais velhos sem uma vigilância eficaz por parte dos adultos. Por isso, situavam-se na camada oficial da escola, aquela de onde as regras mais apertadas e a supervisão pelos adultos afastavam alunos mais velhos, que preferiam sítios mais informais e com pouco (ou nenhum) controlo adulto. Esta opção, que, nos intervalos, levava as crianças a fugirem do polivalente (o “recreio”) e a optarem pela biblioteca e até, mais insolitamente, por uma longa fila para a papelaria, pelas esquinas dos corredores vazios ou quartos de banho de pisos desocupados, indiciava claramente a falta de integração no seu novo estatuto social face aos pares, o estatuto de “os mais novos”, e a carência de competências sociais (ainda não adquiridas) para se sentirem bem nessa sua nova pele. Já os alunos mais velhos deixavam-se ficar no polivalente, onde podiam agir informalmente e sem se sentirem pressionados por vigilância adulta. O polivalente merece uma atenção especial por ser o local onde a escola oficial pretendia (e envidava todos os esforços para o garantir) que todos os alunos passassem todos os intervalos. Zona de retaguarda para os “grandes” (como se esperaria que fosse para todos os alunos), era uma zona frontal para os “mais pequenos”, que precisavam de estar continuamente “à defesa”, a ponto de alguns preferirem passar os intervalos numa fila ou num quarto de banho. E volto a lembrar-me da mãe da Sónia, falando do medo que as crianças sentiam nos intervalos, momentos “em que deviam estar distraídos e descontraídos, mas não estão” (Entrevista, novembro).

### 3.3.3. Em jeito de remate

E assim, aqui fica um conjunto de retratos da escola, não apenas da escola física, mas também da oficial e da informal, que faço procurando respeitar a perspetiva das crianças, colhida com os instrumentos e as estratégias que elenquei. São retratos que ilustrando o

começo da sua integração no novo edifício, mostram como esta se entrecruza, entre outras dimensões da integração, com a integração social nas várias redes sociais em que se incluem (com pares – da mesma idade ou de níveis etários diferentes –, com professores, com AO). São ainda retratos em que se nota já o entrelaçamento da “linguagem silenciosa do espaço” com a presença de “fantasmas de arquitetos” (Meighan, 1986), como claramente condicionadoras das regras de circulação na escola e de utilização dos seus espaços nas relações interpessoais entre pares e que viria a aprofundar em conversas posteriores com as crianças. Essas conversas viriam a proporcionar-me uma melhor compreensão da forma como elas se sentiam nos vários espaços e da sua agência para os ocuparem/evitarem; do modo como analisavam as regras da escola e como as punham em prática ou as contornavam; em suma, permitiriam desvendar camadas mais profundas desses retratos do início da sua experiência de integração.

Estes retratos são, por conseguinte, também, uma exemplificação da poderosa influência do edifício e dos restantes espaços escolares na escolarização e, neste caso particular, na integração, não obstante tal influência nem sempre ser reconhecida e estar pouco estudada.

### 3.4. OS ATORES QUE HABITAM A NOVA ESCOLA

Comparando a nova escola com a do 1º ciclo, as crianças encontram novos e velhos atores. Se, por um lado, mantêm a família e a sua turma é constituída por pares do mesmo nível etário, dos quais alguns são antigos colegas do 4º ano, passam a ser os mais novos da escola, perdendo o anterior estatuto de “os maiores”; deixam de ter um professor para passarem a ter muitos; passam a lidar com muito mais assistentes operacionais, com funções diversificadas; enfim, a nova escola é um mundo social mais populoso e diferenciado.

Neste ponto, centrar-me-ei nas representações e emoções suscitadas nas crianças da turma deste estudo pelos primeiros contactos com os diferentes atores que habitavam e/ou se relacionavam com a escola. Partindo de dados que recolhi através de conversas informais com as crianças ou com os pais e da observação direta de diversas situações, procurarei, deixando-me guiar pelas vozes das crianças, traçar um retrato desses atores fiel à visão que elas me proporcionaram: enquanto alguns atores da comunidade escolar eram considerados, por elas, como adjuvantes na sua integração, outros eram, claramente, sentidos como elementos dificultadores. Porém, não é possível, uma vez mais, fazer um retrato a preto e branco nem um retrato único. Nem todos os atores geravam consenso entre as crianças,

podendo mesmo despoletar emoções contraditórias e ser representados de modos distintos, incluindo a atribuição de funções opostas.

### 3.4.1. Os pares

Nesta transição escolar, algo preocupa muito as crianças: a mudança de estatuto social face aos pares, acarretada pela mudança do estatuto etário, como tão bem transparece do desabafo do Leonardo:

*Era o mais velho na outra escola e agora sou o mais novo.*

*(Leonardo)*

Esta mudança provoca medo das agressões físicas e verbais, potenciadas pelo enorme número de alunos da escola e pela exiguidade do espaço destinado à passagem do tempo de lazer, principalmente durante todo o primeiro período (inexistência de recreio, ainda em construção).

Os pares da turma são um apoio fundamental para as crianças, que se manifestam felizes por se encontrarem na mesma turma que outros amigos que tinham na escola anterior. Há alguns pares mais velhos que desempenham um papel importante na integração na nova escola, pois são considerados como aliados na defesa contra “os grandes”. Trata-se dos irmãos mais velhos que frequentam esta mesma escola, de amigos mais velhos que também a frequentam ou até mesmo de amigos de irmãos mais velhos que já se encontram a frequentar outros estabelecimentos de ensino.

### 3.4.2. Os adultos

No que aos adultos se refere, as crianças deste estudo mostram consciência da diversidade de papéis desempenhados pelos diferentes grupos profissionais de adultos, acerca dos quais vão desenvolvendo representações e emoções variadas, e com quem vão estabelecendo relações interpessoais diferenciadas.

Como adiante se aprofundará, estas crianças não tardaram a deixar de dar importância ao facto de terem muitos professores e não apenas um. Essa mudança, que já no 4º ano sabiam que iria acontecer, foi fonte de alguma preocupação, que rapidamente desapareceu quando as aulas começaram. A relação com os professores foi boa desde o início e as crianças encontraram neles o apoio que esperavam. Ressalvam apenas a exceção de uma professora que “é muito exigente” (Rosa) e comunica com eles de um modo que sentem como intimidatório (“fala muito alto”, Sónia).



A diretora de turma surgiu, desde o início, como uma pessoa afável e disponível, tanto para as crianças como para os pais, que nela encontraram o elo de ligação à escola que era suposto ela ser; os pais falam dela de uma forma que deixa transparecer que Laura conseguiu exercer essa função desde o início sem que houvesse um hiato significativo provocado pela passagem da maior informalidade no acesso ao professor único da turma para um acesso ao DT necessariamente mais regulado pelas normas da instituição. Mostram também apreciar o seu papel facilitador da transição e da integração. A esse respeito, dir-me-ia a mãe do Zé, numa entrevista, referindo-se a uma reunião que Laura dinamizou com os pais e as crianças no início do 1º período, que lhe tinha “interessado muito” a conversa sobre “a maneira como [os alunos] haviam de estudar”. Acrescentou que “a diretora de turma é muito acessível e muito simpática” e “deixa pais e alunos muito à vontade”.

Os assistentes operacionais suscitam representações e emoções diferentes nas várias crianças. Algumas encontram neles aliados na defesa contra “os grandes”. Isso sucede especialmente quando existe um conhecimento prévio exterior à escola:

*- clientes da loja da mãe*  
(Catarina)

*- irmã da minha empregada*  
(Leonardo)

*- amigo do meu avô*  
(Leonardo)

Outras veem-nos como adversários na medida em que, ao cumprirem e fazerem cumprir as regras da escola nos intervalos, os obrigam a seguir pelos corredores sobrelotados e a encaminharem-se para o (também sobrelotado) polivalente onde terão que passar os intervalos. Com o tempo (não muito longo), as crianças aprendem a distinguir quem são os assistentes operacionais que aplicam as regras da escola de forma mais rígida e quem são os que “fecham os olhos” e os deixam escapar-se mais facilmente para sítios que preferem.

Os pais e outros familiares surgem como apoiantes da integração, particularmente em duas áreas: na integração académica (tiram dúvidas, explicam, mandam estudar) e na conversa sobre o quotidiano escolar, normalmente acompanhada de conselhos para ultrapassar os problemas sentidos.

### 3.4.3. Atores mais inesperados

Algumas crianças referem apoios à escola que, à primeira vista, parecem incongruentes ou que são inesperados. O Rui (conversa, novembro) conta que a irmã o faz rir. Só consegui perceber a relação dessa estratégia com a escola quando ele explicou que o pai o ajuda nos estudos, mas quando, às vezes, ele não cumpre as tarefas, o pai perde a paciência e castiga-o. Nessas ocasiões a irmã ajuda-o “porque [o] faz rir”, fazendo o mesmo quando ele está triste ou preocupado por causa da escola. Quando ele se sente assim, a mãe também o ajuda porque ouve os seus desabafos e “faz-[lhe] mimos”. Também o Tomás salienta os “mimos” que a mãe lhe dá como um apoio importante. Mais inesperado é o apoio do cão, que a Raquel menciona. Explica, então, que o seu cão a anima quando ela tem problemas relacionados com a escola. Já o Rodrigo, explicita receber muita ajuda de si próprio. Como? Responde: “Dou-me força para me defender.”

## 3.5. UM CURRÍCULO CHEIO DE DIFERENÇAS E NOVIDADES

### 3.5.1. Algumas representações e sentimentos das crianças à entrada para a escola

Dirijo agora um olhar bem seletivo para as representações e emoções relativas ao currículo que as crianças deixaram transparecer nos primeiros tempos na nova escola. Recolhi-as em conversas com elas, individualmente ou em grupo. Recolhi-as ainda, em conversas com alguns pais. Limitar-me-ei a transcrever fragmentos dessas conversas que então registei, terminando com algumas breves conclusões. Trata-se da apresentação de um esboço de um primeiro retrato desta faceta da transição entre o 1º ciclo e o 2º, a transição curricular, a que corresponde a necessária integração neste domínio. Um esboço de um retrato, fragmentos, apenas. O retrato poderá entrever-se e construir-se a partir deles. Em capítulos posteriores olhar-se-á para a experiência das crianças neste domínio da sua integração focando-a de vários ângulos e com maior grau de profundidade.

#### Da monodocência para a pluridocência

*A Sónia confessou que, no início, ficou assustada por ter tantas disciplinas e tantos professores, que antecipava que pudessem ser muito exigentes, apesar de a professora dela do 4º ano também o ser. Além disso, achava que ia ter muitos TPC. Logo o Rui acrescentou “E muitos livros atrás de nós!”*

*(...)*

*As crianças confirmaram que, inicialmente, se sentiam assustadas e preocupadas por irem ter muitos professores. No entanto, esse receio já tinha desaparecido. Os professores*

*são simpáticos e preocupam-se com os alunos, na explicação das matérias e na ajuda na resolução dos seus problemas. Ressalvam, contudo, que continuam com medo de uma certa professora, a mais exigente de todas, que os repreende com um tom de voz elevado. Uma menina específica que, nas aulas dessa professora, se sente sempre “um bocadinho receosa”, enquanto um rapaz assume que “não est[á] muito à vontade”.*

*(Notas de campo, outubro)*

## Os trabalhos de casa e a gestão do estudo autónomo das várias disciplinas

*Eu estou a perder a cabeça com os meus trabalhos de casa.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a Rosa, janeiro)*

*Um problema da escola: TPC = Tortura Para Crianças.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a Sara, novembro)*

*O que lhe custou mais foram os trabalhos de casa, porque lhe ocupam muito tempo e ele estava habituado a brincar, brincar.*

*(Mãe do Zé, entrevista, novembro)*

*Eu acho que ela está um bocado confusa (sorri). Sinto que a Sónia não está ainda bem adaptada à escola, bem adaptada às disciplinas todas que neste momento agora tem, não é? Acho que foi uma transição assim um bocado drástica. (...) Os trabalhos de casa, ela ainda vai fazendo diariamente. Tem a disciplina de manhã e à tarde faz logo os trabalhos de casa para não se esquecer. Mas depois quando se trata de estudar as matérias todas, como são conhecimentos e tem também vocabulário novo, sinto que ela está com mais dificuldade na aprendizagem para assimilar a informação toda.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

## Os testes e a avaliação

*No início eu sentia-me assustada. Achava que ia estudar coisas mais difíceis e os testes iam ser muito difíceis.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a Catarina, novembro)*

*A Isabel confessou que tinha medo de tirar más notas. Sabendo que ela sempre tinha sido boa aluna e continuava a ser considerada como tal pelos professores, perguntei-lhe se ela estava mesmo convencida de que isso ia acontecer. Ela respondeu que não, mas que tinha “na mesma um bocadinho de medo.”*

*(Notas de campo, outubro)*

*Pergunto como têm corrido os testes e se estão a gostar de os ter. A Amélia mostra desagrado. Diz que tem tido 4 nos testes. Respondo que, nesse caso, ela se está a sair bem. No entanto, ela não se mostra satisfeita e responde que preferia 5. Rimo-nos. Pergunto à Daniela como ela se sente com os testes. Diz que já está habituada e não mostra nenhum desagrado ou preocupação.*

### 3.5.2 Notas reflexivas sobre a experiência da transição curricular

Estas transcrições deixam vislumbrar algumas dificuldades surgidas do impacto sofrido pelas crianças com a mudança da monodocência para a pluridocência e simultânea diferenciação disciplinar curricular.

A referência a dificuldades na compreensão das matérias limita-se à fala da mãe da Sónia, que, no entanto, a relativiza e compreende as suas causas, apontando, em concreto, as “matérias todas” e o “vocabulário novo”. O aumento de exigência dos professores nas mudanças de ciclo e a especialização e complexificação da linguagem e das formas de estruturação do pensamento são, de resto, problemas identificados por Abrantes (2005) nos anos de transição de ciclo. Não obstante, as transcrições feitas acima não sugerem uma afetação significativa das crianças da turma por esses problemas (a própria Sónia os viria a ultrapassar rapidamente). Também o facto de passarem a ter vários professores, que tinha sido antecipado no 1º ciclo com alguma preocupação, passou rapidamente a ser considerado normal e menos monótono do que a monodocência, tanto mais que elas achavam os professores simpáticos e atentos aos seus alunos, prontos para os ajudar em tudo.

As crianças mostram, contudo, ressentir-se um pouco da autonomia que era esperada deles na organização dos TPC e do estudo em casa, competência que lhes estava a ser atribuída pela primeira vez, pois até aí limitavam-se a seguir as instruções do seu professor titular de turma. Sobra ainda a preocupação dominante: o medo dos testes, uma forma de avaliação que, embora existindo já no 1º ciclo, ganha agora mais destaque.

Este primeiro retrato deixou em aberto várias questões a reclamarem uma análise em maior profundidade sobre a forma como decorreu a transição e a integração no domínio académico nas suas diversas vertentes. Aparentemente bem conseguida a integração no novo sistema curricular, tanto pelos testemunhos das crianças como pelos resultados académicos que viriam a obter, interessa aprofundar a sua experiência a esse nível, o que será feito em capítulos posteriores.

## 3.6. A EMERGÊNCIA DE SESSÕES DE ATIVIDADES PARTICIPATIVAS

O ano letivo tinha começado e, apesar do clima de simpatia e grande receptividade com que as crianças e os pais tinham aceitado a minha presença e a realização da investigação que

lhes apresentei, eu lutava com dificuldades para me encontrar com elas (que ainda não conhecia bem), em condições que permitissem conversar e estabelecer uma relação informal. Lembremo-nos de que mais de mil alunos frequentavam aquela enorme escola, repartida por 3 pisos, sem recreio na altura, sendo compelidos a dirigir-se para o Piso -1 nos intervalos e aí ficar, num local onde os adultos (à exceção dos AO ali em serviço) não tinham necessidade de ir, pelo que a minha presença aí seria estranha. Quando eu assistia a aulas, a interação não podia ir mais longe do que breves conversas à entrada ou à saída da sala. Por acréscimo, os almoços na cantina com as crianças estavam longe de cumprir as minhas expectativas. Apesar de elas terem acolhido bem a minha companhia, eram poucas as que almoçavam na escola e, como já foi mencionado, nem na fila nem à mesa havia condições acústicas para conversar.

A minha entrada na escola, feita em paralelo com a das crianças, apesar de ter decorrido algumas semanas antes, parecia-me desprovida de oportunidades de cruzamento dos nossos trajetos de modo a que a recetividade delas e das famílias ao meu trabalho desse lugar à criação da indispensável relação social de investigação. E assim eu começava a entrar num estado de desânimo. A reflexão a que este me levou fez-me compreender que os almoços na cantina não tinham sido em vão. Tinha conhecido melhor algumas das crianças e tinha compreendido a aversão com que (obrigatoriamente) ficavam no polivalente durante os 45 minutos que, após a refeição, decorriam até ao início das aulas da tarde. Esta descoberta da necessidade que elas sentiam de um espaço mais agradável e seguro para passarem o tempo fez-me pensar que talvez aderissem à ideia de passar esse tempo comigo numa sala, realizando atividades de caráter lúdico; vantajosa para as crianças, esta proposta também o seria para mim, pois teria oportunidade de construir e reforçar a relação social que queria desenvolver com elas e, simultaneamente, recolher dados a partir das atividades executadas.

Encorajada pela reação favorável de algumas crianças que sondei sobre a ideia, e criadas as condições necessárias por parte da escola (autorização da diretora e cedência de uma sala), todas as crianças foram informadas e convidadas a participar nas atividades que começariam em breve, tendo os seus pais sido igualmente informados, com a solicitação de expressarem consentimento escrito, no caso de os filhos estarem interessados e eles o permitirem. Acabei por ser surpreendida pela adesão de mais de metade da turma a estas atividades, que decorreriam na última metade dos seus 90 minutos de almoço. Ao contrário do que eu esperava, os aderentes não se limitaram aos 5 ou 6 que almoçavam na escola e queriam evitar o polivalente até à hora da aula seguinte. Das 27 crianças da turma, foram 16 as que aderiram com o consentimento expresso dos pais.

Na primeira sessão, fiz questão de relembrar algumas regras das sessões, já dadas a conhecer no documento de adesão e consentimento assinado pelo EE e pelo aluno:

- Reforcei o meu compromisso de sigilo, assegurando que não contaria a ninguém na escola o que se passava nas sessões, e que apenas utilizaria os dados recolhidos para a minha investigação, respeitando o anonimato dos participantes.
- As crianças podiam desistir da frequência das sessões ou aderir a elas a qualquer momento, sempre com conhecimento dos pais. Para a adesão, careciam ainda do consentimento destes.

E assim, com uma frequência média de 14 a 15 crianças, começaram a realizar-se, em meados de outubro, as sessões semanais de atividades baseadas em técnicas participativas (que designarei como “sessões de atividades participativas”), que conjugavam algumas das características e vantagens que O’Kane (2005) lhes atribui: dedicação voluntária, pelas crianças, de tempo seu para participarem no processo de investigação; realização de atividades inovadoras e divertidas, cujos temas e processos de concretização geravam dados ricos para a investigação; papel ativo das crianças, com garantia de oportunidade de se poderem exprimir e serem ouvidas.

A minha entrada na investigação cruzou-se definitivamente com a entrada das crianças na escola e o percurso da investigação não mais deixou de estar entrelaçado com a experiência de integração das crianças nessa escola. Esse cruzamento, alargado a todos os espaços da escola e à diversidade de contextos da vida escolar, confluía semanalmente para esse espaço seguro, onde se convivia, se confidenciava, se refletia, se divertia. Estes encontros semanais, num ambiente protegido, de maior intimidade e até de cumplicidade, fizeram crescer uma relação social de investigação marcada pela confiança e pelo afeto mútuos, que se alargou a todas as crianças da turma e marcou as restantes (muitas) oportunidades de interação em contextos diferenciados. Propiciaram também melhores condições para que as crianças pudessem tornar-se ativas na investigação, que, desse modo, não foi apenas feita *sobre* elas, mas *com* elas. A investigação *com* crianças

*“(...) é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora”*

*(Vasconcelos, 2016, p. 97)*

É um contexto com essas características que surge na resposta que a Sónia deu em abril quando questioneei as crianças sobre as suas motivações para frequentarem essas sessões:

*Gosto de frequentar estas sessões para a ajudar a compreender-nos. Para fazermos atividades que a ajudem a compreender o que nós fazemos.*

*(Sónia)*

Respostas de outras crianças mostram como se sentiram beneficiadas com as sessões, que foram, assim, uma das formas de a investigação se caracterizar por haver reciprocidade, isto é, enquanto a investigadora foi favorecida pela colaboração das crianças na pesquisa, também lhes serviu como “pessoa de recurso” e lhes proporcionou benefícios (Vasconcelos, 2016). Efetivamente, numa sessão em abril, a maior parte das crianças apontou dois motivos para a opção de começar a frequentar as sessões e também para a continuação dessa frequência: forneciam um espaço seguro e agradável em que podiam ocupar o tempo com atividades variadas e divertidas e sentindo-se protegidas.

*Para ser só com a nossa turma e ter mais sossego.*

*(Helena)*

*Para além de querer escapar às empregadas, queria experimentar coisas novas.*

*(Amélia)*

*Se eu não fosse não tinha nada para fazer e assim tenho. É SUPER giro!*

*(Rosa)*

*Era para experimentar e, como gostei, continuei.*

*(Leonardo)*

*Porque gosto.*

*(Nuno)*

Ao longo de todo o primeiro período foram realizadas atividades participativas centradas na integração na nova escola, com destaque para:

- a experiência das crianças, no final do 4º ano, sobre a antecipação da transição para a nova escola;
- a sua experiência da entrada na escola no momento em que ela se processou;
- a sua experiência de integração no decurso do 1º período letivo.

As primeiras atividades desenvolvidas nas sessões debruçaram-se sobre as representações, as emoções e as ações das crianças quando, no 4º ano, pensavam na sua ida para a nova escola e sobre as representações, emoções e ações nesse momento em que, no início do 5º ano, já estavam a viver a transição, procurando-se captar a interação com a família

no processo de integração. Até ao fim do 1º período, seguiram-se outras atividades que trabalhavam as mesmas dimensões relativamente aos espaços e às regras da escola.

A variedade de atividades e a diversidade de estratégias de comunicação nelas implicada visavam motivar e facilitar o envolvimento das crianças; houve lugar a desenhos, fotografias e jogos, acompanhados por conversas em grande grupo, em pequenos grupos ou até individuais. A atividade que mais interesse despertou foi a realização de visitas guiadas pelas crianças em pequenos grupos (já descritas), durante as quais eram tiradas fotografias a locais/situações por elas escolhidas, para posterior visualização e análise nas sessões semanais.

A gestão deste espaço não foi isenta de dificuldades, pois nem todas as crianças tinham as mesmas expectativas para as sessões nem a mesma forma de estar. Havia algumas com grande capacidade de concentração e que gostavam de se manter sentadas a refletir e a debater temas, enquanto outras gostavam mais de fazer atividades manuais e conversar em pares ou pequenos grupos; por vezes, algumas queriam adiantar trabalhos de casa, enquanto outras aproveitavam o espaço para levarem brinquedos novos que queriam mostrar. As sessões foram organizadas de forma a acolher estas variadas formas de estar.

Acresce que, pelas dinâmicas expostas, as próprias sessões forneciam um contexto para observação participante: as crianças rapidamente se apropriaram desse espaço e a sua gestão foi marcada por uma negociação constante entre elas e a investigadora para que as atividades e o(s) modo(s) de inter-relacionamento respondessem, simultaneamente, às expectativas iniciais (e seguintes) e aos objetivos das crianças e às necessidades da investigação.

No início do 2º período, com a abertura do recreio, pensei que as crianças iriam deixar que querer frequentar estas sessões. Engano meu. Quiseram continuar a ter este espaço semanal, que durou até ao fim do ano letivo, mantendo o nível de frequência inicial. Viriam a ser explorados novos temas (a abordar em capítulos próximos), decorrentes de propostas minhas ou das crianças, integradas ou integráveis no objetivo de captar a experiência e a agência das crianças na sua integração na escola naquele ano de transição de ciclo. Viriam até a ocorrer algumas sessões em que a sua apropriação pelas crianças para desenvolvimento de atividades específicas do seu interesse e iniciativa foi mesmo total, tendo eu cumprido quase só uma função de observadora, com escassas intervenções para que o entusiasmo não perturbasse as aulas nas salas vizinhas. Em suma, o contexto das sessões de atividades participativas confirmava-se não só como uma excelente oportunidade para aprofundamento



e reforço da relação social de investigação e para recolha de dados, mas assumia ainda características favoráveis ao desenvolvimento de observação participante.

### 3.7. A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO AO LONGO DO 1º PERÍODO

Para descrever e analisar a agência das crianças na sua integração na escola, revisitarei abundantemente as sessões de atividades participativas. Relembro que estas sessões constituíram a primeira oportunidade de me encontrar regularmente com as crianças, num espaço do seu agrado, frequentado por elas voluntariamente, com o meu compromisso de sigilo relativamente ao que aí se passasse ou conversasse. Relembro também que 16 em 27 se inscreveram e todas as frequentaram assiduamente, com uma presença semanal média de 14 a 15 crianças.

Os dados recolhidos nas atividades realizadas nas sessões (ou noutras ocasiões, mas nelas originadas) foram sempre complementados e triangulados através da observação participante nos diversos contextos da vida da escola nos seus diferentes espaços e tempos. Em acréscimo, as sessões referidas forneciam um contexto para aprofundar situações que eu observava na escola e que as minhas “lentes” não permitiam ver em profundidade. Por exemplo, à questão “O que faz uma criança na fila para a papelaria?”, a resposta imediata e evidente será: “Está à espera da sua vez para adquirir um produto de que precisa.” Mas... será esse o verdadeiro e/ou o único motivo que a leva a estar numa fila durante 15 ou 20 minutos? Estas sessões semanais, com a relação de confiança e cumplicidade que se criou, com o ambiente de segurança e confidencialidade que as caracterizava, com a oportunidade de interação e de dar a palavra às crianças - que se apercebiam da minha vontade real de as ouvir e compreender -, foram, a par de muitas conversas etnográficas noutros contextos, a chave para desvendar “o que faz uma criança na fila para a papelaria” e outros motivos não suspeitados subjacentes a outras situações do dia a dia. Elas permitiram ir penetrando em camadas de sentido não visíveis a olho nu. A perspetiva das crianças não é acessível apenas através da observação visual do que elas fazem. Também será dificilmente acessível (senão mesmo inacessível) se elas não quiserem dar-nos acesso a ela. A relação social de investigação facilitada nestas sessões e consolidada dentro e fora delas foi, sem dúvida, a chave que permitiu esse acesso.

Assim, principalmente neste primeiro tema que comecei a investigar logo no momento em que se processava a entrada das crianças na escola e em que eu própria iniciava a construção de uma relação com elas, a recolha de dados fez-se muito em torno dessas sessões semanais, embora enquadrando-as e complementando-as sempre com a permanente observação participante que a minha presença continuada na escola, vários dias por semana, me permitia.

### 3.7.1. Entrada no 5º ano: o confronto da experiência da transição no início do 5º ano com a experiência da sua antecipação durante o 4º ano

Nas primeiras sessões de atividades participativas, através de desenhos, preenchimento de balões de fala, debates em grande grupo ou conversas em pequenos grupos e até de uma única criança comigo (enquanto as outras se ocupavam conversando entre si ou desenhando, por exemplo), as crianças fizeram uma viagem no tempo até aos últimos meses do 4º ano. Relembaram a forma como, nessa ocasião, antecipavam a sua entrada na nova escola: como imaginavam que seria a escola e a transição, o que sentiam relativamente à mudança, como procediam para evitar sentimentos menos positivos ou resolver problemas antecipados, como era a interação com os pares e a família a respeito da ida para o 5º ano.

Utilizando técnicas idênticas, propus-lhes, em seguida, uma reflexão sobre a sua experiência no 5º ano até esse momento, decorrido que era um mês sobre a entrada na escola. As suas expectativas positivas e negativas tinham-se confirmado? O que tinham encontrado de diferente relativamente ao que esperavam? Quais eram as principais diferenças entre ser aluno de 4º ano e de 5º ano? O que pensavam acerca da vida na nova escola e da sua condição de alunos do 5º ano? Como se sentiam? Como lidavam com os problemas com que se confrontavam? Que papel assumia a família nesta entrada na escola e como sentiam/agiam nesse âmbito?

#### Revisitando os últimos meses do 4º ano

Nos últimos meses do 4º ano, a transição para a nova escola tornou-se cada vez mais presente no quotidiano das crianças, quer nos seus pensamentos, quer nas suas conversas entre elas ou com a família, gerando diferentes emoções, sentimentos e expectativas.

Quase todas as crianças tinham vivenciado emoções e sentimentos variados e ambivalentes, que se relacionavam com diversas dimensões da transição e do correspondente processo de integração, nomeadamente a social, a académica e a referente à mudança de

escola. O sentimento positivo mais referido é a felicidade, ao passo que o negativo é o medo. Na origem da felicidade estavam diversas representações de (si na) transição: sentiam-se crescer, facto que provocava ainda orgulho; iam para uma nova escola (duplamente nova - uma escola diferente, num edifício acabado de construir), o que motivava também excitação; iam aprender coisas novas; a transição decorreria do sucesso académico no final do ano letivo, que já antecipavam. Idênticas ou diferentes razões provocavam emoções e sentimentos negativos. Destes, os dominantes eram o medo e a tristeza. Na sua génese estavam representações de (si na) transição, comuns ou divergentes das que desencadeavam as emoções e os sentimentos positivos. O medo era atribuído, por um lado, ao receio dos “grandes” e, por outro, a irem ter muitos professores e muitas disciplinas, bem como os testes de avaliação em cada uma delas. A tristeza, em alguns casos associada a zanga ou a timidez, derivava da antecipação de terem que se separar dos amigos. Assim, uma mesma criança relembra ter vivenciado uma ambivalência de emoções e sentimentos, em que os positivos (normalmente predominantes) se entremeavam com outros negativos, havendo casos em que a felicidade convivía com o medo, ou a excitação era entrecortada por angústia. De igual modo, as crianças não se igualavam nos sentimentos e emoções com que tinham vivenciado uma mesma circunstância, acontecendo umas terem-se sentido muito felizes e excitadas por irem aprender coisas novas, enquanto outras manifestavam ter tido medo da dificuldade das novas disciplinas, ou a ideia de crescimento associada à mudança de nível de escolaridade ter provocado orgulho nuns enquanto noutros despoletava já medo e angústia por saberem que passariam a ser os mais novos da escola.

*Tinha passado um mês sobre o início das aulas e, naquele dia, conversámos sobre o que as crianças tinham sentido nos últimos meses de 4º ano e quais as razões.*

*O Leonardo adiantou: “Eu sentia-me assustado porque ia passar a ser dos mais novos, enquanto no 4º ano era dos mais velhos. Mas preferia pensar que era um sortudo porque ia para uma escola nova e que ia ser fixe porque ia haver bufete e outras coisas.”*

*A mudança de estatuto etário, por ele referida, foi uma das dimensões da transição para o 5º ano mais falada nesse dia, mostrando-se geradora de emoções e sentimentos diferentes. Se umas crianças a viam pelo prisma do relacionamento com os pares mais velhos e receavam o confronto com eles, outras valorizavam mais o facto de estarem a crescer: “Sentia-me contente, sentia-me uma adolescente” - As outras crianças riavam-se, parecendo concordar. – “Era uma vida nova, sei lá.”, dizia a Sónia. Muitas sentiam a condição de passagem a adolescentes de forma ambivalente. A Raquel, por exemplo, com um sorriso exagerado e gestos teatrais a condizer, confidenciou: “Eu sentia-me muito feliz por estar a crescer e ir para uma escola nova. Sentia-se uma ‘super star’, porque é bom criar novos*

*amigos e passar de ano. Mas também estava assustada, porque ia passar de mais velha para mais nova.”*

*As mudanças curriculares, com o surgimento de mais disciplinas e mais professores e com novas regras de avaliação, foram chamadas à conversa por muitas crianças, uma vez mais com tonalidades emocionais diferentes. A Catarina, por exemplo, tinha-se sentido assustada “(...) porque ia ter muitas disciplinas, aprender coisas mais difíceis e os testes iam ser mais difíceis; além disso ia ter imensos trabalhos de casa e tinha que decorar os nomes dos professores todos.” A Sónia concordava reforçando que se tinha sentido assustada porque “Achava que os professores iam ser muito, muito, muito exigentes”. O Rui, pelo contrário, recordava que “Achava que ia ser um desafio: uma escola nova, muitos professores, muitas disciplinas.”*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, finais de outubro)*

Na maior parte dos casos, as crianças conviviam com a antecipação da mudança de escola partilhando as suas alegrias e preocupações umas com as outras e com os pais. Estes tentavam desdramatizar os receios, davam-lhes conselhos e sugestões para lidarem com as emoções negativas e tomavam, eles próprios, iniciativas para ajudarem os filhos.<sup>24</sup> Quem tinha irmãos mais velhos fazia deles interlocutores privilegiados, na medida em que tinham passado pela mesma situação pouco tempo antes e tinham dela um conhecimento de experiência feito, pelo que se tornavam recursos preciosos no fornecimento de informações e de estratégias.

*Questionei as crianças sobre a forma como lidavam com os seus receios e ansiedade ao anteciparem a vinda para a nova escola. A maior parte esperava dos pais (e/ou de outros familiares) ajuda para lidarem com as disciplinas mais difíceis. Acerca do relacionamento com os mais velhos, várias pensavam: “Quando os grandes se meterem comigo eu não ligo.” Muitas esperavam contar com a ajuda de irmãos e amigos mais velhos ou de AO conhecidos da família para os defender na escola: “Tenho uma amiga no 6º ano que anda na capoeira e ela resolve tudo.” (Sónia), “O Senhor Anacleto é amigo do meu avô e vai ajudar-me se eu precisar” (Leonardo).*

*(Notas de campo, outubro)*

*Referindo-se ao modo como a Mariana tinha enfrentado a mudança de escola, a sua mãe disse: “Estava ansiosa! Estava ansiosa, porque ela preocupava-se muito de se misturar com os mais velhos. Eu não valorizava muito, para ela não sentir medo: ‘Oh filha, quando a mãe foi para a escola, foi igual. Correu tudo bem. Tu não te preocupes. Olha o mano...’ E pronto, e ela começou a conversar com o irmão e ele explicou-lhe à maneira dele e ela veio sem problema nenhum. Mas de início ela também estava muito ansiosa por conhecer a*

---

<sup>24</sup> No capítulo 4 será analisada a forma como os pais e as crianças prepararam a transição.

*escola, para ver as condições, por ser uma escola nova. Nós valorizamos isso e assim falamos sempre só nos aspetos positivos.”*

*(Mãe da Mariana, entrevista, 25 de junho)*

#### Já no 5º ano: a experiência da integração nos primeiros meses

Com o mês de setembro e a entrada no 5º ano, as crianças depararam com a nova realidade, confirmando ou desfazendo as suas expectativas. Curiosamente, ao fim do primeiro mês continuavam a manter como dominantes os sentimentos de felicidade e de medo. Contudo, naturalmente, as emoções que se associavam à vertente do “desconhecido” tinham desaparecido, nomeadamente a excitação e a angústia e, num caso, tinham dado lugar a alívio. Tinha desaparecido, igualmente, o sentimento positivo de se ser “o/a maior” atribuído ao facto de se estar a crescer, pelo confronto com a experiência de que tinham deixado de ser os mais velhos para passarem a ser os mais novos. Esta mudança de estatuto social face aos pares não impedia, no entanto, que algumas crianças, em virtude da mudança de escola, continuassem a sentir felicidade e orgulho por estarem a crescer.

As emoções e os sentimentos positivos, com predominância para a felicidade, mas incluindo também o orgulho e a excitação, deviam-se a terem conhecido novos amigos, estarem numa nova escola e num novo ciclo de escolaridade, estarem mais crescidos. Assim, motivos causadores de expectativas positivas no 4º ano encontravam confirmação no 5º ano, consolidando as tonalidades emocionais positivas da transição.

Quanto a emoções e sentimentos negativos, sendo o medo o predominante, várias crianças falavam também de tristeza. Esta devia-se às saudades dos amigos da antiga escola que não estavam na sua turma/escola nova. No que se refere ao medo, ele tinha sido gerado, no 4º ano, por diferentes motivos. O “desconhecido” que o 5º ano traria, por força da integração sistémica dos dois ciclos, nomeadamente o fim da monodocência e as alterações a nível curricular e de avaliação, (quase) desapareceu na confrontação com a realidade. As crianças rapidamente começaram a mostrar agrado por terem mais professores e não se mostravam nada preocupadas com a existência de várias disciplinas, a não ser pela quantidade de trabalhos de casa. A dificuldade antecipada dos vários saberes disciplinares acabou por, na maior parte dos casos, se revelar ajustada aos seus recursos culturais e ao apoio familiar. Persistia, apenas, para muitas, o receio dos testes, apesar dos bons resultados que começavam a obter naqueles que iam realizando.

*Depois do almoço, encontrei um grupo de crianças na biblioteca. Juntei-me a elas e conversámos um pouco. Perguntei-lhes se ainda andavam muito nervosas com o facto de terem muitos professores e com os testes. A Helena respondeu que ainda anda um pouco nervosa com os testes, mas que até está a gostar de ter mais professores do que de ter só um, porque é menos monótono. Os restantes concordam; também gostam mais de ter vários professores. A Sónia confessou, igualmente, que andava um pouco nervosa com os testes. O mesmo se passava com a Isabel. Tinham medo de tirar más notas. Quando lhes perguntei que notas tinham tido nos testes já feitos, verifiquei que eram boas, o que parecia estar em contradição com os receios que mostravam.*

*(Notas de campo, novembro)*

Em contrapartida, o medo dos “grandes” passou a ser sentido por mais crianças e tornou-se mais concreto. Os “grandes” e a “confusão” eram expressões recorrentes no seu discurso, em que o medo se juntava ao sentimento de injustiça (nunca antecipado no 4º ano) relativamente às regras rígidas da escola, que obrigavam os alunos a irem para o “recreio” (o polivalente) nos intervalos.

*Nos intervalos obrigam-nos a ir para o recreio e lá nem nos conseguimos mexer. Há tanto sítio para ir e não nos deixam.*

*(Leonardo)*

Era aí que o enorme ajuntamento de crianças e a mistura dos vários níveis etários dava azo a confusão e os fazia temer agressões verbais e físicas dos “grandes”. O sentimento de injustiça tinha motivos bem concretos, nascendo de regras que não compreendiam (e não lhes eram explicadas), que achavam estúpidas e injustificadas, obrigando-os a fazer determinados percursos espaço-tempo e proibindo-lhes outros que consideravam mais lógicos; forçando-os a permanecerem em determinados locais durante os intervalos e impedindo-os de frequentar outros que consideravam mais adequados aos tempos de lazer.

*Construíram estas escadas e não nos deixam usá-las.*

*(Mariana)*

*Todas as manhãs nos obrigam a dar a volta à escola [pelas escadas que dão acesso ao recreio para irmos para a sala de aula] e lá está tudo cheio. Por que não nos deixam ir por estas escadas que ficam aqui mais perto?*

*(Isabel)*

Era um sentimento que levava alguns a conversarem em casa sobre o seu descontentamento.

*Fala às vezes (...) das regras, que acha estranhas, não poderem descer umas escadas que lhes ficam mais perto e terem que ir dar uma volta enorme. (...) É muito dado a esse tipo de coisas que considera injustas.*

*(Pai do Rodrigo, entrevista, maio)*

O sentimento de injustiça é precisamente uma característica reconhecida aos pré-adolescentes por Corsaro (2011), que os descreve como sendo “especialmente sensíveis ao que entendem como hipocrisia e injustiça dos adultos” (p. 247), acrescentando que, em consequência disso, reagem com firmeza contra as regras adultas.

Também no 5º ano se continuou a verificar a ambivalência de sentimentos numa mesma criança que, por exemplo, ao mesmo tempo se sentia feliz por ter novos amigos, mas triste e com saudades daqueles que tinha deixado no 4º ano. Continuou, embora de forma menos acentuada, a haver emoções e sentimentos distintos a propósito das mesmas situações. Assim sucedia a respeito dos intervalos, em que grande parte das crianças, com predomínio das meninas, sentia muito medo de andar nos corredores sobrelotados e de passar esse tempo no polivalente.

*Eu não imaginava tanta gente. Nos intervalos é só gente aos empurrões.*

*(Rosa)*

*É uma confusão. Ao vir para as salas é só gente à nossa frente.*

*(Ilda)*

Outras (embora em minoria), principalmente alguns rapazes, não se importavam com isso e manifestavam indiferença perante a convivência com os mais velhos.

*Como é uma escola nova, era sempre tudo diferente para ele. (...) Mesmo o facto de estar aqui dentro, sem recreio, foi uma novidade com que ele não se importou. Ele arranja sempre brincadeiras nos intervalos para se ocupar.*

*(Pai do Rui, entrevista, janeiro)*

Para lidarem com a nova realidade e os problemas que encontraram, as crianças continuaram, tal como no 4º ano, a recorrer ao apoio dos pais e dos irmãos mais velhos. No entanto, ao mesmo tempo exploravam a escola, os seus constrangimentos e as suas possibilidades e, com uma autonomia crescente, conciliavam o conhecimento cada mais vez

sofisticado que iam adquirindo com os seus recursos e competências e iam definindo e testando novas estratégias.

### Síntese

Para as crianças desta turma, a transição do 4º ano para o 5º foi vivida como uma experiência intensa que passou por cambiantes diferentes ao longo dos últimos meses do 4º ano e nos primeiros meses do 5º ano, iniciada, que era já, a integração na nova escola. Tomando como referência as dimensões de experiência definidas na grelha conceptual de Montandon (1997) – representações, emoções e ações –, regista-se uma paleta variada de emoções, por vezes contraditórias tanto para a mesma criança como entre diferentes crianças, associadas a representações da transição e da integração consideradas na sua complexidade: as crianças referem aspetos relativos à transição curricular e pedagógica, à transição de estatuto social (de maiores passam a ser os mais pequenos), à transição etária (entrada na adolescência), à mudança de escola e edifício escolar, à alteração das redes de sociabilidade, entre outros aspetos. Tal como as representações da transição e da integração se modificaram face à entrada na nova escola (reforçando algumas das expectativas e contradizendo outras ou especificando outras ainda) e as emoções pré-existentes se reforçaram, atenuaram ou extinguiram a par com outras que surgiram de novo, também as ações das crianças evoluíram. Se ao longo do 4º ano elas se tinham desenvolvido muito em torno de conversas entre si e/ou com os pais e na aplicação de estratégias por estes sugeridas, no 5º ano, embora continuando este tipo de ações, predominaram outras baseadas numa maior iniciativa das crianças, que serão descritas e analisadas em seguida.

### 3.7.2 Explorando, testando, negociando... agindo à conquista de um lugar

Pretende-se, seguidamente, analisar a agência das crianças no seu processo de transição/integração ao longo de todo o 1º período letivo, lembrando que, como Corsaro (2004) explicita, os aspetos comportamentais e emotivos da agência têm tanta ou mais importância do que os aspetos cognitivos. Retomando a grelha de Montandon (1997) sobre a experiência das crianças, se até este momento se tem dado mais destaque às dimensões “representações” e “emoções” da experiência nesta transição/integração, a dimensão “estratégias” ficará agora em relevo, sem esquecer a indissociabilidade dessas três dimensões.



### A agência das crianças até à abertura do recreio

Aos diversos tempos e contextos da observação participante, as sessões semanais de atividades participativas acrescentaram, uma vez mais, uma grande riqueza de informação e a possibilidade de aprofundar e compreender as representações e as emoções das crianças e as estratégias que adotavam no seu percurso de integração na escola. Desta feita, revisitarei as sessões realizadas em torno das visitas guiadas à escola. Com efeito, a maior parte das visitas que fiz à escola guiada pelas crianças (e que já descrevi) decorreu da concretização de uma atividade iniciada nessas sessões e nelas terminada. Durante essas visitas, realizadas no começo de novembro, as crianças tiraram fotografias aos locais e situações que quiseram. Posteriormente, no final de novembro e no princípio de janeiro, houve três sessões para visionamento das fotografias e reflexão sobre as visitas à escola e os motivos das escolhas que tinham presidido à decisão dessas fotografias em detrimento de outras. Se o entusiasmo das crianças tinha sido enorme na realização das visitas, não foi menor nas sessões em que vimos as fotografias. Foram sessões muito participadas e animadas, com partilha de experiências e sugestões, com demonstrações de alegria pelos sucessos obtidos com os seus “truques” para fintar o sistema e com descrições caricaturais dos envolvidos nas situações descritas, fossem eles as próprias crianças, outros pares (da sua idade ou mais velhos) ou adultos, particularmente os AO a quem cabia fazer cumprir as regras. Assim, uma vez mais estas sessões geraram muita informação sobre a agência das crianças na sua integração, a qual se cruzava com os dados recolhidos através da observação participante noutros contextos e situações.

No tempo e no espaço informal da escola, as crianças tiveram que lutar pela sua integração. Tinham como objetivo central sentir-se bem, mas este desígnio esbarrava com os obstáculos já identificados: eram agora os mais pequenos e tinham medo dos “grandes”, a escola era enorme e estava superlotada, as regras da escola definiam percursos rígidos e espaços de permanência obrigatória ou proibida nos intervalos.

A escola era representada pelas crianças, como já vimos, como sendo enorme, cheia de gente, com muita confusão, com muitos “grandes” que se metiam com elas, apresentando-se a escola informal e física como a mais ameaçadora. Os intervalos obrigavam-nas a seguir percursos espaço-tempo que temiam, particularmente devido à sobrelotação dos percursos que deviam seguir e dos espaços em que deviam permanecer e à diferença de idades e tamanho relativamente aos restantes alunos. Ao reverem as fotografias, as crianças pormenorizaram várias situações de agressão pelos “grandes”:

*“Uma vez, não foi nestas escadas mas foi nas em frente (do 3º ciclo), que uma vez o Paulo<sup>25</sup>, uns miúdos quaisquer do 7º ano, todos bandidos, nós estávamos a subir as escadas e eles pegaram na perna dele, puxaram, e ele caiu e aleijou-se bastante” – contou o Leonardo, pedindo para voltar a pôr a foto tirada do cimo das escadas.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

*Uma vez bateram no Dinis (um colega da turma). O 7º ano fez uma equipinha e começaram-lhe a bater e ele estava a chorar.*

*(Criança não identificada nas notas de campo, sessão de atividades participativas, novembro)*

*“Uma vez, eu e a Luísa, tocou e estávamos ali em baixo. Então, depois, houve um ataque dos mais velhos e esmagaram-nos completamente. Aquilo foi... Os mais velhos atacam em comboio e nós somos esmagados.” Embora não intervindo com frequência, desta vez, a Raquel levantou-se para dramatizar a cena e foi muito expressiva a contar esta história.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

*Raquel – Outro dia, eu fui à casa de banho lá em baixo, porque esta aqui à beira estava fechada. E depois umas miúdas trancaram-me lá dentro. E chamaram-me nomes.*

*Investigadora – E como é que tu resolveste o problema?*

*Raquel – Não resolvi. Não conseguia. Estava trancada lá dentro.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

A diversidade e a ambiguidade dos sentimentos e das emoções vividos nos primeiros meses na escola não obscurecia o medo que grande parte das crianças sentia dos “grandes” e da convivência com eles nos intervalos nem da confusão gerada pela excessiva acumulação de gente nos espaços disponíveis para passar esse tempo e nos percursos sala de aula-polivalente-sala de aula.

### As estratégias das crianças

As estratégias utilizadas pelas crianças podem ser caracterizadas em três grandes grupos:

#### *Recurso aos pais (em casa)*

*“Uma vez eu estava com as minhas amigas naquele espaço ali em baixo e uns rapazes começaram a pegar connosco. E eu depois quando cheguei a casa disse isso à minha mãe e a minha mãe disse para eu não ligar e fazer de conta. E quando eles comessem a dizer isso, eu saía da beira deles”, contou a Catarina.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

---

<sup>25</sup> Paulo é um aluno desta turma e que frequenta estas sessões.

*Falando-me da forma como ele e a esposa avaliavam a integração da filha, o pai da Luísa disse: “Integrou-se bem. (...) Estamos contentíssimos, porque tem corrido lindamente. (...) Os professores são o mais importante e isso é logo uma segurança.” Não mostrou preocupação com a falta de recreio, pois a filha: “é muito calminha” e encontra sempre ocupação nos intervalos em que, “se calhar, senta-se aí nas escadas e está 10 minutos à conversa sem sair dali” e sem considerar isso um contratempo.*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro)*

Dando continuidade às estratégias para lidar com as suas angústias relativamente à transição no 4º ano, muitas crianças continuavam a falar com os pais sobre os seus receios, as suas inquietações e também as suas alegrias. Os pais, salvo muito poucas exceções, não estabeleceram contactos com a escola a este respeito, optando por manter o seu apoio dentro de portas. Conversavam com os filhos, procuravam desdramatizar os seus receios e davam-lhes sugestões para lidarem com os problemas que eles sentiam. Predominavam os conselhos de evitar os locais e as situações de confusão; de não responderem a provocações; de não mostrarem medo; de pedirem ajuda a adultos, fossem professores, DT ou AO (algumas famílias conheciam mesmo algum AO e sugeriam aos filhos a busca da sua proteção); de procurarem a companhia e o apoio dos irmãos mais velhos (nos casos em que tal era possível). Algumas crianças aplicavam as sugestões dos pais e outras diziam não o fazer.

Verificou-se que, apesar das conversas entre pais e filhos em casa, a generalidade dos progenitores parece não se ter apercebido da profundidade do mal-estar das crianças, tanto mais que este não afetava o seu desempenho académico. Tal poderá ter contribuído para que a sua ação se limitasse ao aconselhamento dentro de portas e não se tivesse alargado a uma interação com a escola, nomeadamente com a diretora de turma.

#### *Recurso aos irmãos mais velhos e/ou a amigos destes (em casa e na escola)*

*Eu sinto-me tranquilo, porque tenho cá uma irmã no 9º ano e ela disse-me que se eu precisasse de alguma coisa para ir ter com ela e que me ajudava. Além disso, também tenho uma prima no 9º ano.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com o Paulo, outubro)*

*A minha irmã mais velha andou cá na escola e ainda cá tem muitas amigas que eu também conheço. E elas já disseram que me ajudam se eu precisar.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a Sónia, outubro)*

Algumas crianças tinham irmãos mais velhos que já não frequentavam a escola. Conversavam com eles sobre os seus medos e recebiam sugestões idênticas às dadas pelos

pais. Em alguns casos, os irmãos mais velhos tinham amigos a frequentar a escola e sugeriam aos mais novos que os procurassem e lhes pedissem ajuda, o que acontecia.

Outras crianças tinham irmãos mais velhos mesmo a frequentar a escola e sentiam-se mais protegidas por saberem que podiam recorrer a eles e aos seus colegas.

*Recurso a si próprias e aos seus “truques” (na escola)*

A escola, recém-construída, com obras em curso e lutando, por isso, com problemas de segurança, mostrava-se, com grande evidência, o “contentor” gerador de poder disciplinar de que fala Giddens (1985), com regras que pretendia aplicar rigidamente e com recursos cuja utilização queria disciplinar. Perante estes constrangimentos, as crianças (independentemente de contarem ou não com o apoio de irmãos/amigos mais velhos e de adultos conhecidos) rapidamente começaram a construir um conhecimento sofisticado dessas regras e desses recursos, negociando o seu caminho através do labirinto de corredores, espaços proibidos vs. permitidos e regras que marcavam a escola informal e física. Assim foram perseguindo os seus objetivos, rentabilizando os seus recursos e competências e concebendo estratégias com graus variáveis de sofisticação, podendo criá-las e/ou pô-las em práticas sozinhas ou com outros pares (um processo semelhante ao descrito por Woods, 1980a, em estudos que realizou sobre a transição escolar).

Nesta fase de transição elas não se limitaram a internalizar o mundo que as rodeava, procurando, antes, interpretá-lo e agir sobre ele (Corsaro, 2004), fazendo persistentes tentativas para, ativamente, ganharem controlo sobre a sua vida na escola (Corsaro, 2011). Algumas crianças diziam reagir aos “grandes” não mostrando medo e, assim, ter conseguido ultrapassar os problemas com eles total ou parcialmente.

*Eles metem-se comigo, eu meto-me com eles; eles batem-me e eu dou-lhes, pronto.*

*(Rui, novembro)*

*Então meteram-se comigo, chamaram-me nomes. Eu mostrei que ninguém me chama nomes, respondi e fugi. A partir daí eles nunca mais falaram comigo. Mas também já me aconteceu outros agarrarem-me na camisola e eu mandei-lhes um pontapé nos ‘sítios’.*

*(Sónia, novembro)*

*A mim, quando me começam a chamar nomes, eu não lhes ligo e continuo. Se me começarem a bater, eu começo a mandar pontapés.*

*(Isabel, novembro)*

A maior parte, no entanto, encontrou formas criativas para contornar as regras da escola a fim de alcançar os seus objetivos, recorrendo ao que designava por “truques” - os ajustes secundários de Corsaro (2011) e a “dissimulação” ou, no original, “*masquerade*”, de Meighan (1986) -, que se foram aprimorando e sofisticando à medida que o conhecimento da escola aumentava e a sua astúcia se aguçava. Com eles procuravam fintar as regras e aproveitar os espaços de manobra e/ou de liberdade que iam descobrindo. Os “truques” das crianças podem agrupar-se em três categorias:

- Aproveitar o estatuto social de adultos (professores e investigadora) e procurar a sua convivência (consciente ou inconsciente)

*Tenho um truque para usar as ‘escadas proibidas’ nos intervalos. Às vezes eu chego aqui...” - aponta o local na fotografia – “... e está aqui a auxiliar. Então, dou o braço a uma professora...” - exemplifica a Rosa, dando-me o braço – “... e vou a conversar com ela. Às vezes consigo passar assim.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

*No fim da sessão, a Amélia, que quer sempre sair o mais tarde possível para não ir para o recreio, veio pedir-me para eu a deixar levar a minha pasta. Tendo eu estranhado o pedido, ela explicou que, como me “estaria a fazer um favor”, talvez a AO a deixasse descer as escadas proibidas comigo e não a obrigasse a ir para o recreio. Respondi-lhe, então, que eu própria levava a minha pasta, mas que a ia “encarregar” de ir comigo buscar fichas para os colegas. A Daniela ouviu e pediu para vir também. Lá fomos as três.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

*Desta vez, além da Amélia e da Daniela, já havia mais meninas a quererem ser “ajudantes”. Disputavam entre si a minha pasta, o comando do projetor, a minha carteira, o meu guarda-chuva. Mais uma vez lhes disse que transportaria as minhas coisas, mas que, perante a AO, lhes iria pedir o “favor” de me acompanharem para eu lhes “poder entregar fichas de trabalho”. Seria o nosso segredo. A AO, tendo percebido que eu estava a conversar com elas, deixou-as passar comigo e não nos questionou. Fui, mais uma vez, o ‘passaporte’.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, janeiro)*

Estes “truques” foram utilizados apenas por meninas. Quando os punham em prática com professoras, procuravam agir de forma natural, não “abrindo o jogo”, como se estivessem efetivamente a precisar de conversar com elas ou a ajudá-las a levar a pasta (tarefa que achavam normal ser feita por alunos e que era aceite por várias docentes). Comigo, tendo eu questionado a razão de irem carregadas com as minhas coisas, o “truque” foi de imediato desvendado e passei a ser considerada e usada como uma “cúmplice” disponível e confiável. Aquelas sessões e o meu trabalho com as crianças estavam progressivamente a fornecer

vantagens também para elas, como se espera de uma investigação deste tipo. Claramente aquele era um espaço-tempo seguro e eu, uma pessoa de confiança, a que recorriam como facilitadores no seu processo de integração, neste caso para fugirem aos percursos espaço-tempo ameaçadores e passarem intervalos mais tranquilos em locais situados na escola oficial, principalmente na sala das sessões semanais e, quando elas terminavam, na biblioteca.

- Contornar as regras da escola oficial aplicando “truques” e aproveitando/criando oportunidades

Os “truques” desta categoria têm dois objetivos principais: conseguir descer as “escadas proibidas”, escapando ao percurso espaço-tempo oficial que obriga a um trajeto mais longo até ao Piso -1 e implica a passagem do intervalo aí; conseguir passar os intervalos na biblioteca ou, pelo menos, na fila da papelaria. Estes dois objetivos podem estar interligados, uma vez que as “escadas proibidas” davam acesso ao Piso 0 onde fica a biblioteca e a papelaria. Tanto os rapazes como as raparigas recorreram a estes “truques”, à exceção do recurso à fila da papelaria, usado só por meninas.

- *Descida pelas “escadas proibidas”*

De acordo com as regras da escola oficial, as “escadas proibidas” só podiam ser utilizadas nas horas em que os alunos terminavam as aulas e iam para casa. Aproveitando duas situações ambíguas, que conseguiram detetar, respeitantes às aulas de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) e de EF, as crianças engendraram alguns “truques”. Num certo dia da semana, algumas crianças terminavam as aulas mais cedo do que outras, porque nem todas frequentavam EMRC. Por isso, as que não tinham EMRC podiam ir pelas “escadas proibidas” e as que tinham eram obrigadas a seguir para o Piso -1. Nos dias em que tinham EF, as crianças também podiam descer as “escadas proibidas”, uma vez que iriam sair da escola, visto que as aulas eram dadas num pavilhão desportivo próximo dela.

A Rosa e a Sónia dirigem-se para a frente da sala para descreverem e dramatizarem o seu “truque”. A Rosa toma a palavra, com grande entusiasmo:

*- À 6ª feira quase ninguém tem Moral da nossa turma, mas eu tenho. Então a Sónia pergunta-me sempre: “Queres que eu te dê ‘boleia’... (e faz as aspas com os dedos, ao mesmo tempo que enfatiza a voz) ...para a biblioteca?” - e eu: - “Sim” - E depois levamos a mochila, como se fôssemos as duas para casa.*

*Continuam a dramatizar o “truque” e a Rosa dá o braço à Sónia e fingem dirigir-se para as “escadas proibidas”. Apontando para um sítio na fotografia, a Rosa prossegue:*

- *Aqui normalmente está a auxiliar, que pergunta assim: “Que é que vocês vão fazer?”. E a Sónia responde: “Vou-me embora porque não tenho Moral”. E então a Sónia começa a descer e eu vou com ela. Quando toca para dentro, eu venho para a aula normalmente.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

- *Quando estiver lá o Sr. Rodolfo... Sabes quem é o Sr. Rodolfo?*

- *Sei.*

- *O Sr. Rodolfo deixa-te passar.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro, diálogo entre duas crianças cuja identificação não consegui registar nas notas de campos)*

*A Mariana mostra-se ansiosa por contar o seu truque: “Para descer pelas ‘escadas proibidas’ nos intervalos, costumo esperar que haja uma confusão e a auxiliar precise de se afastar um pouco. Nessa altura, desço a correr.”*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

*Com gestos exuberantes, o Leonardo faz questão de partilhar uma ideia com os colegas: “Eu tenho um truque. Nunca fiz, porque nunca encontrei a minha mochila, mas eu hei de fazê-lo. Eu tenho uma mochilinha pequenina vermelha e tenho um truque pensado. Pego nela e digo à auxiliar que vou para Física e ela deixa-me passar e depois eu vou para a beira da biblioteca.”*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, novembro)*

O desvendamento dos “truques” ocorreu à medida que as fotografias iam sendo projetadas, com o acrescento de situações e estratégias aí não reveladas. Os debates tão vivos e participados que se geraram nestas sessões incluíram o recurso a formas de expressão que envolviam a dramatização, imitações muito caricaturadas, a partilha aberta dos “truques” secretos, a vivência coletiva de uma incontida satisfação por conseguirem ludibriar as regras que consideravam injustas e por estarem a reviver esses sucessos, e até mesmo a sugestão de “truques” ainda não experimentados mas exequíveis e com probabilidades de êxito.

- *A “leitura” na biblioteca e a “espera” na fila da papelaria*

Os “truques” respeitantes à biblioteca e à fila da papelaria mostram que aquilo que parece ser muitas vezes não o é. O que as crianças fazem pode não ser visível a um olhar superficial e até ao olhar profissional das AO, dos professores e da diretora e seus adjuntos. A reflexividade com que as crianças analisam o sistema e procuram nele falhas que permitam fintá-lo faz-se acompanhar de grande argúcia no delineamento e concretização dos seus “truques”, apesar destes nem sempre serem infalíveis.

O que faz uma criança na fila para a papelaria? – As conversas que fui tendo com as várias crianças que aí encontrei, a observação da forma como elas aí passavam o tempo (ao longo do ano), as sessões de análise das fotografias, de que retirei os extratos que cito, permitiram-me ver para além da superfície. Da mesma forma, desvendaram/confirmaram que na biblioteca se faz muito mais do que ler.

*Apontando para a fila da papelaria na fotografia, a Sara confessa: “Hoje, eu e a minha prima, a Luísa, e a Zélia, estivemos aqui escondidinhas. Estávamos misturadas aqui com as pessoas, a fingir que estávamos na fila, e depois saímos e fomos para a biblioteca.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, janeiro)*

*Com uma entoação muito malandrecas, a Rosa também admite: “Eu gosto muito de ir à biblioteca porque (...) dá para ler os livros que quisermos ou para fingir que estamos a ler.”*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, janeiro)*

*A Amélia clarificou uma grande vantagem que encontrava na utilização da biblioteca: “E também para escapar ao intervalo e para não ir lá para baixo.”*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, janeiro)*

- Desobedecer às regras da escola oficial de modo encoberto e não assumido

Os ajustes secundários que se seguem referem-se a estratégias não assumidas pelas crianças, das quais não consegui obter a sua descrição nem a assunção da sua utilização. No entanto, enquanto me deslocava pela escola podia observar crianças desta e de outras turmas de 5º ano, incluindo rapazes e raparigas, que se escondiam nos corredores e nas esquinas dos mesmos, num autêntico jogo de escondidinhas com as AO, tentando que elas não os vissem e pudessem, assim, passar aí os intervalos. Quando viam uma a aproximar-se do local em que estavam, fugiam para outro corredor. Umas vezes tinham sorte; outras, eram apanhadas e recambiadas para o polivalente com um raspanete. Outra estratégia que pude observar diversas vezes, também usada por rapazes e raparigas, foi outro tipo de “jogo de escondidas”, em que as crianças se refugiavam nos quartos de banho do Piso 1, o das suas salas de aula, evitando, assim, ter que ir para o Piso -1. Também nestes casos, umas vezes tinham a sorte de escapar, mas outras vezes eram apanhadas e remetidas para o polivalente com uma valente reprimenda adicionada. Como se sente uma criança que prefere passar um intervalo a “jogar às escondidas” com as AO sempre na expectativa de poder ser apanhada? Como se sente uma criança que prefere passar os 20 minutos do seu intervalo escondida num WC, sempre alerta quanto à eventualidade do surgimento de uma AO? São estratégias sobre as quais as crianças desta turma não falaram e, na realidade, embora tenha visto algumas esconderem-se nos



corredores, nunca as observei a fazerem-no no WC. Assim, lembro-me, uma vez mais, do desabafo da mãe da Sónia, que citei anteriormente: “O intervalo, que eu acho que é um momento em que eles deviam estar distraídos e descontraídos, não estão. Estão contraídos, porque, no fundo, estão com medo.” (Entrevista, novembro)

#### Resposta da escola aos “truques” das crianças

*Conversando com a subdiretora, fiquei a conhecer a razão da nova regra criada pouco depois do início das aulas, que não permite aos alunos, quando chegam à escola de manhã, subirem pelas “escadas proibidas” que ficam junto à porta de entrada e dão acesso direto à sua sala, e os obriga a descer um piso e a subir dois para lá chegarem. É uma regra de que os alunos se queixam, que não compreendem e que acham muito injusta. A subdiretora explicou que, às 8h30, os alunos se concentravam todos no átrio de entrada, de onde partem as escadas para o andar de cima. Começou a verificar-se que este átrio não comporta tanta gente e o excesso de alunos fazia com que houvesse falta de segurança. Por isso, começaram a encaminhá-los para o recreio quando chegavam à escola antes das 8h30, e deixavam subir diretamente apenas os que chegavam em cima da hora. Como consequência, os alunos começaram a ficar do lado de fora da escola, aglomerando-se no passeio, o que aumentava os problemas de segurança. Então foi necessário impor esta regra.”*

*(Notas de campo, dezembro)*

*Questionada sobre os motivos de os alunos serem sempre obrigados a ir para o polivalente nos intervalos e de, na maior parte das vezes, não lhes ser permitido aceder daí ao piso da papelaria e da biblioteca, para as usarem, a diretora respondeu: “Esta medida é tomada em determinadas horas do dia, nomeadamente nos intervalos principais, em que não podemos ter uma quantidade excessiva de alunos centrados no Piso 0. Nós fomos adaptando aos movimentos dos alunos e fomos tomando algumas decisões em relação àquilo que ia acontecendo. O acesso à biblioteca ou à papelaria nos intervalos principais tem que ser entendido como situação de exceção. A papelaria tem um horário alargado que permite que os alunos aí vão antes do início das aulas, tanto de manhã como de tarde, por exemplo. Quanto à biblioteca, não tem condições para, nos intervalos, comportar todos os alunos que a procuram e foi preciso limitar o acesso a quem vai requisitar ou devolver livros.”*

*(Diretora, entrevista, janeiro)*

*A Rosa pediu à professora para ir ao quarto de banho, tendo obtido consentimento. Um colega aproveitou para contar que agora os quartos de banho próximos da sua sala de aula estavam fechados, pelo que tinham que ir aos do Piso -1. A Rosa, que estava a regressar nesse momento, ouviu e pediu a palavra. Disse que já sabia esclarecer o que se passava, porque a funcionária lhe tinha estado a explicar. Os quartos de banho junto das salas de aula só estão fechados nos intervalos. Durante as aulas estão abertos. Fecham-nos nos intervalos, porque estava a haver meninos que se escondiam lá quando tocava para fora para não irem para o recreio.*

*(Notas de campo sobre a observação de uma aula de FC, novembro)*

*As crianças contaram-me que já encontraram a diretora, durante os intervalos, a impedir a passagem dos alunos para o corredor da sala de jogos, obrigando-os a seguir pelo outro corredor em direção às escadas que vão para o polivalente.*

*(Notas de campo, novembro)*

Estes excertos mostram claramente a dualidade da estrutura materializada neste jogo entre a definição de regras por parte da escola, a agência das crianças que vão procurando formas de furar essas regras, de acordo com os seus interesses e os seus recursos, e a resposta da escola na reestruturação das regras iniciais, num contínuo processo de estruturação que, como afirma Giddens (2000), está “em relação com o *caráter fundamentalmente recursivo da vida social e expressa a dependência mútua entre estrutura e agência*” (p. 43). Ao crescente conhecimento, pelos alunos, das características da escola, das suas regras e respetivas falhas, e à progressiva refinação dos ajustes secundários que vão usando, a escola responde com aperto das restrições, diminuição das situações de exceção às regras e maior vigilância. Como dizia a diretora, numa entrevista já referida: “Nós fomos adaptando aos movimentos dos alunos e fomos tomando algumas decisões em relação àquilo que ia acontecendo.” Por seu turno, os alunos foram-se adaptando às novas situações e buscando e concretizando novas estratégias para lidar com elas, tanto mais que as regras não lhes eram explicadas, não as compreendiam e achavam-nas injustas.

#### O olhar das crianças sobre a escola depois da abertura do recreio

No início do 2º período o recreio abriu. Era um amplo espaço retangular, totalmente aberto, sem qualquer divisão ou vegetação, com alguns bancos de pedra dispostos de um dos lados. Aí podiam ser desenvolvidas todas as atividades de lazer mais comuns, nomeadamente jogar à bola, correr, conversar em grupos nos bancos ou passeando pelo próprio recreio. Assim, naquele retângulo aberto conviviam os alunos de todas as idades, desde o 5º ano até ao 9º, realizando a diversidade de atividades de lazer habitual para as suas idades, podendo, em alternativa, optar pelo polivalente de que já usufruíam no 1º período.

A abertura do recreio trouxe modificações à vida na escola e ao quotidiano das crianças, verificando-se uma acalmia dos receios da maior parte delas. Os rapazes, sobretudo, diziam gostar do espaço e já não procurar fugir a ele, embora seja possível que tal não correspondesse inteiramente à verdade, porque encontrei vários noutros locais (biblioteca, principalmente) em intervalos das aulas. Para algumas crianças, esse novo local, a par com o

conhecimento que já tinham da escola, melhorou a qualidade dos intervalos. Reconheciam a existência de mais espaço para brincar e algumas, principalmente rapazes, até diziam ser o seu lugar preferido. O tamanho do recreio era algo que os impressionava positivamente

*“Eu acho que o recreio veio modificar uma coisa: agora já não é muita confusão, dantes era tudo ali apertadinho. Agora já há mais espaço para brincarmos”, manifestou o Paulo. “Isso é muito verdade”, apressou-se o Leonardo a concordar.*

*(Notas de campo de sessão participativa, fins de janeiro)*

*O recreio é gigante. É giro!*

*(Rosa.).*

Havia, contudo, várias crianças, principalmente meninas, para quem a convivência com os “grandes” continuou a não ser confortável e até mesmo a ser ameaçadora. Apesar de reconhecerem que, com a abertura do recreio, havia mais espaço e, por isso, menos ajuntamentos e confusões, a mistura etária persistia.

*Só que eu nunca vou vir para aqui, por causa dos miúdos do 3º ciclo. Eles deviam dividir 2º ciclo para um lado e 3º ciclo para o outro.*

*(Sónia)*

Além disso, os AO, que antes se concentravam ao fundo das escadas do Piso -1 e no polivalente, passaram a ter que se repartir também pelo recreio, diminuindo, assim, o número de vigilantes em cada espaço. Ao sentimento de maior desproteção por parte dos adultos face aos pares mais velhos, a presença de menos vigilantes também acrescentou, no entanto, uma contrapartida positiva: maior facilidade na fuga do recreio e do polivalente para locais que as crianças consideravam mais seguros.

*O recreio veio modificar. Assim os senhores já não estão tanto tempo nas escadas para nos proibir de ir para a biblioteca, estão mais no recreio a ver se não há lutas.*

*(Catarina)*

Para essas crianças, com efeito, o recurso aos “truques” para irem para a biblioteca ou poderem ficar nos corredores centrais do Piso 0 prolongou-se durante todo o ano.

A última sessão de visionamento de fotografias da escola decorreu em finais de janeiro, após a abertura do recreio. Foi possível, assim, analisar a agência das crianças, traduzida ou lembrada pelas fotografias, e relacioná-la com a mudança ocorrida e a experiência presente. Dela foram retiradas as citações anteriores, bem como o excerto que se segue, que é uma reflexão das crianças sobre as causas da diminuição da procura da papelaria pelas crianças no intervalo e o truque da “fila da papelaria”.

*Isabel – Eu acho que a papelaria perdeu muitos clientes com a abertura do recreio.*

*Investigadora – Que ligação vê?*

*Isabel – Porque as pessoas vinham todas para aqui para a papelaria e para a biblioteca enquanto o recreio ainda não estava aberto e depois, quando ele abriu, as pessoas deixaram de ir para lá.*

*Investigadora – Será que elas estavam mesmo a comprar ou a fingir que compravam?*

*Isabel – A fingir.*

*Rui – Então não perdeu clientes, perdeu gente na fila.*

*Isabel – Mas também havia muita gente que ia lá, por exemplo, comprar folhas de testes, lápis, canetas.*

*Sónia – Mas há, continua a haver.*

*Isabel – Mas são muito pouquinhos, porque eu hoje no 2º intervalo vi lá menos gente. A funcionária até estava lá a contar as folhas de um bloco de papel vegetal porque não tinha ninguém para atender. Eu hoje fui lá porque precisava mesmo de comprar uma tesoura.*

*Rosa – Tem menos gente, mas não deixam de comprar lá. Vão lá menos vezes e compram mais coisas de cada vez.*

*Concluiu-se, assim, que a abertura do recreio diminuiu a fila da papelaria, mas não deu cabo do negócio.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, janeiro)*

Nem sempre o que parece é. “O que faz uma criança na fila da papelaria?”: se a resposta é “Espera a sua vez para comprar um artigo de que precisa”, teremos de concluir que o negócio da papelaria entrou em declínio com a abertura do recreio, como chega a sugerir a Isabel, ela própria “cliente” da papelaria apenas como “truque” para não ir para o polivalente. No entanto, é preciso olhar para além da superfície, como fazem o Rui e a Rosa. Estas reflexões possibilitaram um conhecimento mais refinado das representações e das emoções das crianças, bem como das suas ações.

Por fim, a reflexão feita nesta última sessão desvendou o sentimento nutrido por algumas crianças de que a sua agência estava a ser transformadora da escola e do que nela não gostavam, pois, quando lhes perguntei se achavam que a escola já tinha melhorado desde a altura em que tinham andado a tirar as fotografias, várias foram as que responderam afirmativamente acrescentando que tal se devia “às [suas] reclamações”.

#### O olhar das crianças sobre as atividades participativas de visita à escola

As crianças participaram com muito agrado no visionamento das fotografias e na partilha do que pensavam e sentiam relativamente aos espaços a que elas se referiam, bem como das estratégias que utilizavam para os frequentar ou evitar. Verificava-se uma total sintonia em muitas situações:

- Concordância geral na representação de determinados problemas e partilha das emoções por eles geradas. Exemplo: todos sentiam revolta e/ou injustiça (Corsaro, 2011) em relação a determinadas regras da escola (que proibiam/obrigavam a seguir certos percursos e/ou permanecer em certos locais), não serem ouvidos na sua definição e não as compreenderem, serem agredidos pelos “grandes” e não lhes ser dada proteção;
- Manifestação de alegria, entusiasmo e sentimento de cumplicidade ao reviverem situações mostradas nas fotografias que tinham tirado e na partilha de estratégias/“truques” para fintar o sistema.

Terminado o bloco de sessões de atividades sobre as fotos tiradas nas visitas à escola, procurei fazer, com as crianças, um balanço dessa atividade, para compreender o significado que lhe atribuíam e como a tinham vivido. O diálogo que se segue corresponde a uma parte dessa sessão.

*Investigadora – Vocês já tiraram estas fotos há muito tempo. Eu queria perguntar-vos - pode ser que já não se lembrem, mas gostava de saber, se se lembrarem - o que é que vocês sentiram quando andaram pelos vários espaços da escola a tirar as fotografias.*

*Sara (falando com bastante ênfase) – Uau, felicidade.*

*Investigadora – Disseste “uau”, Sara. Porquê?*

*Sara – Porque foi engraçado tirar fotos à escola.*

*Rosa – Uau, uau.*

*Sara – Exatamente. Como a Rosa está a dizer, foi uma sessão uau uau.*

*Investigadora – Mas porquê?*

*(Há muitos sorrisos nas caras, que mostram recordar a atividade com prazer)*

*Sara – Foi engraçada. Não é que as outras sessões não sejam engraçadas, mas aquela foi especial (ênfasis e prolonga a palavra) uau, uau.*

*Investigadora – Mas especial porquê?*

*Rosa – Para mim, foi a minha sessão preferida a seguir à do lanche<sup>26</sup>.*

*Investigadora – Mas eu gostava que vocês me conseguissem explicar porque é que foi especial.*

*Rosa – Porque era giro passar as sessões noutros sítios. Normalmente passamos aqui na sala a falar e isso. Mas também é giro mudar de sítio, tipo...*

*Leonardo – Foi fixe, porque eu pude andar por sítios por onde nunca podia. E também eu lembro-me que o nosso grupo foi para a biblioteca com a professora<sup>27</sup> porque nós não podíamos passar lá pelo Sr. Renato e a professora foi connosco e o nosso grupo pôde passar. E também andámos pela sala de estudo e pela sala de jogos e foi muito fixe.*

<sup>26</sup> Refere-se a um almoço-convívio feito no final do 1º período.

<sup>27</sup> O Leonardo está a referir-se a mim. Embora as crianças soubessem que o meu estatuto junto delas era de investigadora, sabiam também que eu era professora. Por isso, todas me tratavam assim quando se queriam dirigir a mim.

*Catarina – Eu gostei muito quando a professora nos propôs esta sessão. Gosto muito das outras sessões, mas gostei muito quando nos propôs esta e de quando mostrou as fotos. E acho muito bem que a professora tenha feito isso para nós dizermos o que não gostamos nesta escola.*

*(Sessão de atividades participativas, final de janeiro)*

Estávamos no final de janeiro. O recreio já tinha aberto. Quando, em outubro, lancei às crianças a ideia destas atividades semanais, estava longe de imaginar o impacto que elas iam ter e a longevidade que iam alcançar: até ao fim do ano letivo. Na minha previsão mais otimista, o interesse das crianças pelas sessões terminaria com a abertura do recreio, ditando o fim das próprias sessões. Tal não viria, contudo, a acontecer. As sessões revelaram-se importantes para as crianças e o diálogo transcrito, ocorrido pouco tempo depois da abertura do recreio, mostra bem a importância das visitas guiadas à escola e das sessões que se lhes seguiram e atesta a continuação do interesse das crianças nestes encontros semanais.

Este diálogo confirma as sessões de atividades participativas como um espaço valorizador do tempo das crianças, do qual podem ser coconstrutoras na moldagem da agenda (escolha dos temas e das atividades a desenvolver, gestão do tempo, por exemplo) e dos modos de organização social para a sua concretização, e em que se apercebem do real interesse da investigadora em as ouvir e compreender (O'Kane, 2000). Concretizando alguns destes aspetos, as crianças expressam a consciência de que estas atividades lhes facilitaram formas de agência que, de outro modo, lhes estariam vedadas, destacando a circulação por espaços proibidos da escola (“sítios onde nunca podia ir”) e a possibilidade de darem livremente as suas opiniões e apontarem os aspetos negativos da escola (“dizemos o que não gostamos nesta escola”). O espaço da investigação tornou-se, desta forma, um espaço favorecedor da integração e da agência das crianças na escola, constituindo a pessoa da investigadora uma aliada nesse processo.

## Síntese

A entrada das crianças na nova escola, em que se descobriram/confirmaram as mais pequenas, compelidas a seguir as regras da escola oficial e a ocupar a escola física em percursos espaço-tempo que não sentiam como seguros, motivaram dificuldades na apropriação do espaço e na integração social, particularmente na construção de relações sociais com os pares mais velhos. Foram, assim, compelidas a um trabalho de exploração da escola e de conhecimento de si próprias, rentabilizando competências e recursos, descobrindo espaços e formas de agência, agindo sozinhas ou em grupos normalmente pequenos. O seu

percurso de integração foi-se fazendo muito na companhia dos pares da turma, com o apoio dos pais (em casa) e dos irmãos ou amigos mais velhos, mas contando principalmente consigo próprias na escola. Assim se foi desenvolvendo uma cultura de pares da turma, caracterizada pelo emprego de estratégias elencadas neste texto, com particular destaque para os seus “truques”, os ajustes secundários, de que se valiam sub-repticiamente para se sentirem mais seguras e não entrarem em confronto direto com os pares mais velhos nem com a escola oficial, à qual não queriam opor-se de forma aberta.

As sessões de atividades participativas apresentaram-se não apenas como um recurso alternativo e propiciador de bem-estar, mas também como um espaço-tempo coconstruído pela investigadora e pelas crianças e promotor da reflexividade destas e do desenvolvimento da sua capacidade de agência na escola.

Assim chegou o início do 2º período em que, não obstante muitas crianças afirmarem sentir-se já à vontade na escola e nos seus espaços, nem sempre as suas ações o confirmavam, enquanto outras assumiam continuarem a não se sentir seguras nos locais de convívio com os “grandes” (nomeadamente o recreio e o polivalente) e prosseguirem na busca de proteção à sombra da escola oficial.

### 3.8. CONCLUSÃO

Neste capítulo, olhou-se para o processo de integração das crianças na nova escola e no novo ciclo de escolaridade com toda a complexidade a ele associada, decorrente da pluridimensionalidade da transição escolar do 1º para o 2º ciclo tendo em conta as cinco áreas definidas por Abrantes (2009): (a) regime curricular, pedagógico e disciplinar; (b) estabelecimento de ensino; (c) grupo de amigos; (d) estatuto social; e/ou (e) posição ocupada nos grupos/redes sociais.

No processo de integração destas crianças, procurou-se observar a sua experiência nos vários domínios referidos, descrevendo-se e analisando as formas como, explorando a realidade, foram produzindo sentidos e tornando-se mais aptas para agir de modo intencional e estratégico, adquirindo uma competência progressiva no desempenho do seu novo papel de alunos do 5º ano.

A transição de regime curricular, pedagógico e disciplinar, de modo geral, fez-se acompanhar de uma integração rápida, harmoniosa e bem-sucedida (como o comprovou a pauta de avaliação do 1º período), ao contrário de resultados encontrados por Abrantes

(2005, 2009). A integração social (correspondente à transição de escola, de grupo de amigos e de estatuto social face aos pares), pelo contrário, foi mais lenta, difícil e sinuosa, não estando concluída para a maioria das crianças da turma no final do primeiro período.

As dificuldades da mudança de escola e de integração social, normais numa tal fase de transição escolar, foram agravadas pela sobrelotação da escola e dos seus espaços de lazer decorrente da inexistência de equipamento próprio para recreio (ainda em construção) durante todo o 1º período. As crianças recém-chegadas à escola mostraram preferência por passarem os intervalos entre as aulas nas zonas frontais, junto da escola oficial, com constante vigilância dos adultos, abdicando de brincar livremente. Ficou, assim, evidente a inter-relação entre o ambiente físico e a apropriação social desse ambiente (condicionante das práticas socioculturais que aí ocorrem) e o facto de os contextos de interação e as suas formas de regionalização não bastarem para definir o processo de interação (Lopes, 1995). Com efeito, as zonas de retaguarda, sobrelotadas e sem grandes condições de ocupação ordenada do espaço, eram dominadas pelos alunos mais velhos. Ressaltam aspetos questionáveis na conceção do edifício e dos espaços da escola no domínio da adequação aos fins e aos utentes - o efeito de fantasma do arquiteto (Meighan, 1986) -, com o gigantismo do edifício, os seus longos corredores, os espaços vedados às crianças e aqueles quase só por elas habitados, que contribuem para/ agravam esses problemas. O progressivo conhecimento que as crianças da turma em estudo foram adquirindo sobre a escola e a crescente ousadia na experimentação das estratégias que iam concebendo para atingirem os seus objetivos foram criando uma cultura de pares que se baseava muito na utilização de ajustes secundários. Mesmo com a abertura do recreio no início do 2º período, muitas das crianças continuaram a preferir passar os intervalos junto à escola oficial, recorrendo a esses ajustes, se necessário fosse.

A investigação que eu estava a levar a cabo com a turma, nomeadamente as sessões de atividades participativas e a relação social comigo - a investigadora - foram também apropriados pelas crianças nesse seu processo de integração social.

Interessa aprofundar posteriormente as razões que levaram a uma diferença, relativamente aos estudos que foram sendo citados, no grau de facilidade ou de dificuldade na integração tendo em conta as várias dimensões da transição.



## CAPÍTULO 4: A FORMAÇÃO DA TURMA



## NOTAS DE CAMPO: A FORMAÇÃO DA TURMA

*Segunda semana de setembro*

*Laura e eu recebemos hoje, da diretora da Escola Básica, a mesma notícia. Será com o 5º D, de que ela vai ser diretora de turma, que o trabalho de terreno da minha investigação será desenvolvido. Ansiosa pelo nosso reencontro e pelo início do trabalho comigo, assim me tinha dito ela que estava, quando falámos ao telefone. Feliz por me sentir tão bem recebida, assim me sentia eu. Iria ter o privilégio de desenvolver trabalho de campo com uma turma de 5º ano de que aquela professora - cujo trabalho e relação com alunos, pais e professores era reconhecido como excelente - era diretora. Tratava-se, de acordo com o meu projeto de investigação, de uma turma de composição socioeconómica heterogénea – esperava eu -, em correspondência com os critérios da escola para a formação de turmas. Pretendia observar como as crianças de diferentes origens socioeconómicas experienciavam a sua integração na nova escola nesse ano de transição de ciclo.*

*Laura trazia consigo o seu horário, sobre o qual nos debruçámos. E o primeiro balde de água fria caiu: ela seria diretora de uma turma de ensino especializado de música em regime articulado habitualmente designado apenas como ensino articulado, precisamente a única da escola cuja composição social não podia ser controlada pelos critérios de formação de turmas. Sabendo que, nos anos anteriores, as turmas de ensino articulado eram compostas quase exclusivamente por alunos provenientes de famílias de classe média, aquelas que procuravam esse tipo de ensino, antecipava o risco em que se encontrava o projeto que tencionava desenvolver. Rápida e preocupada deslocação à escola confirmou esses receios. O que fazer?*

*- Procurar nova turma, desta vez comprovadamente heterogénea, com um DT que aceitasse a investigação, e com um horário compatível com o meu horário de trabalho, de modo a permitir os momentos de observação participante, condições que a escola tinha assegurado para o 5º D?*

*Esta opção mostrou-se inviável. Encontrava-me, assim, perante um revés que me parecia intransponível. Uma conversa com os orientadores abriu-me novas perspetivas:*

*- Manter-se-ia o trabalho de investigação com a turma de Laura, que reunia já as condições para o trabalho de campo, introduzindo algumas alterações no projeto de investigação.*

*O objeto de investigação foi reformulado, o mesmo acontecendo com as questões de investigação inicialmente previstas. Compreendi que, ao longo do ano letivo, a seu tempo,*

*outras reformulações, afinações e precisões poderiam vir a ter lugar, por necessidade de ajustamento aos acontecimentos e à qualidade dos dados recolhidos.*

*(...)*

*A composição social de classe média desta turma levantou nova problemática e novas questões, passando, necessariamente, pelas estratégias de classe média para a escolaridade dos filhos. Impunha-se um recuo no tempo para compreender a história da formação da turma. Quais tinham sido/eram as preocupações, os objetivos e as estratégias destas famílias durante a fase de transição e no processo de integração? Como tinham reagido as famílias à experiência das crianças de antecipação da transição e integração na nova escola, durante o 4º ano? Que espaço foi dado à agência das crianças pelas famílias nessa fase da transição?*

*(...)*

*O desafio não terminava aqui. Neste estudo etnográfico, havia agora algumas questões que não podiam passar pela observação participante, porque se referiam a acontecimentos ocorridos no ano letivo anterior. Assim, a acrescer à observação participante e às conversas etnográficas com as crianças e os seus pais, outros dispositivos metodológicos teriam que ser ativados. O decurso do ano letivo, o desenvolvimento da investigação, o estabelecimento e reforço da relação social de investigação, as condições concretas do terreno iriam contribuir para a definição desses dispositivos, não obstante terem sido colocadas algumas hipóteses, como, por exemplo, entrevistas e um questionário aos pais, a realizar numa fase mais adiantada.*

#### *Última semana de março*

*A reunião com os orientadores foi, como sempre muito proveitosa. (...) O trabalho de campo já nos permitiu compreender que, nesta turma, as relações entre as crianças e entre as suas famílias eram, em grande parte, prévias à entrada para o 5º ano. Nota-se que esse relacionamento ultrapassa a escola e que poderá ter começado a desenvolver-se há bastante tempo, eventualmente desde o 1º ciclo ou mesmo desde o jardim de infância, para além do facto de existirem laços familiares a ligar várias crianças. Surgiu a ideia de utilizar um sociograma para identificar essas redes sociais.*

#### *Segunda semana de abril*

*Na segunda sessão de atividades participativas de abril propus às crianças o preenchimento de um sociograma. Obtida a sua adesão, passei à explicação do processo de preenchimento da ficha A3 que lhes forneci e à definição de algumas regras que visavam a*

*criação de um ambiente em que não se sentissem condicionadas nas suas escolhas pelo receio dos olhares dos outros. Assim, pedi-lhes que cada uma ocupasse uma mesa sozinha, em vez da habitual disposição em pares ou em grupos. Apesar de conhecer estas crianças há vários meses, não param de me surpreender pelo seu espírito crítico e pela sua capacidade de apropriação e recriação do espaço destas sessões, das atividades que proponho ou que elas sugerem, das regras que vão sendo definidas. Comecei por receber uma preciosa ajuda de uma criança que, considerando o processo de preenchimento proposto por mim muito complicado (com toda a razão), propôs um bem mais simples, imediatamente aceite e adotado. Quanto à distribuição dos lugares na sala, apesar de terem aceitado ficar cada uma em sua mesa, rapidamente adotaram uma dinâmica que transgrediu o sigilo que eu lhes tinha querido proporcionar. Ao longo da sessão, muitas levantavam-se e iam perguntar umas às outras coisas de que não se lembravam, como, por exemplo, quem tinha andado no mesmo jardim de infância, quem tinha andado consigo numa determinada atividade no ano anterior, etc. Esta dinâmica, criada espontaneamente pelas crianças como auxiliar de memória para garantir exatidão nas respostas, permitiu confirmar não apenas a existência das redes sociais como também a sua formação não recente, tal como tínhamos antecipado.*

#### *Primeira semana de junho*

*Sinto-me recompensada! Não só os pais reagiram com muita simpatia quando, na reunião promovida pela DT no início do 3º período, os informei da minha intenção de, no final do ano letivo, lhes passar um questionário sob compromisso de anonimato e confidencialidade, como me surpreenderam com uma adesão ao seu preenchimento que atingiu 26 encarregados de educação dos 27 alunos da turma! Valeu a pena o investimento de dois meses na elaboração do questionário e na sua pré-testagem!*



## 4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretende-se recuar um pouco no tempo para se conhecer como “nasceu” o 5º D, turma deste estudo, ou seja, como se desenrolou o processo da sua construção.

O recuo no tempo inviabiliza a recolha de dados prioritariamente através da *observação participante* e de *conversas etnográficas*, como seria esperado de um estudo etnográfico. Apesar de tais técnicas não estarem ausentes neste capítulo, foi necessário utilizar outros instrumentos de recolha de dados que permitissem a necessária “viagem” a um passado recente. Nas *sessões de atividades participativas*, incluiu-se a aplicação um *sociograma*. Utilizaram-se ainda um *questionário*<sup>28</sup> aos pais/mães e *entrevistas a alguns pais/mães*.

O capítulo está estruturado da seguinte forma:

- Caracterização da oferta curricular de ensino especializado de música e da forma como é implementada na Escola Básica da turma deste estudo. Representações de diversos atores sobre esta oferta curricular.
- Caracterização da turma do estudo.
- Motivos da opção das famílias pelo ensino articulado e estratégias de tomada de decisão. Modos de agência de adultos e crianças ao longo do processo.

## 4.2. BREVE OLHAR SOBRE O ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA EM REGIME ARTICULADO

### 4.2.1. Um olhar mediado pela legislação

O Curso Básico de Música, criado pela Portaria nº 691/2009, é uma oferta formativa de ensino especializado de música, ao nível do ensino básico, cujo plano de estudos congrega áreas curriculares disciplinares do currículo nacional com uma componente de formação vocacional. Na prática as turmas de ensino especializado de música, no que à parte do currículo nacional diz respeito, distinguem-se das turmas do ensino regular, no ano em que foi feito o trabalho de terreno, por terem apenas metade do tempo de Educação Visual e Tecnológica e de Formação Cívica e não terem Estudo Acompanhado, para que pudessem beneficiar das disciplinas especializadas na área vocacional em causa (Formação Musical – FM, Instrumento e Classe de Conjunto - CC), sem verem acrescido o seu tempo de aulas. A Música não é uma componente de lazer ou com um estatuto menor, mas uma área vocacional, com

---

<sup>28</sup> O recurso ao questionário aos pais será, por ora, reduzido. Por esse motivo, o aprofundamento da sua contextualização ocorrerá no capítulo 6, em que apresenta maior relevância.

disciplinas específicas, regidas por critérios de avaliação rigorosos adequados ao nível de ensino básico, definidos pela Portaria citada.

A turma deste estudo frequentava este tipo de ensino em regime articulado, assegurado pela parceria entre a Escola Básica do ensino regular e uma Escola de Música com autonomia pedagógica, que dela distanciava menos de 1 Km. Nessa Escola Básica, é mais comum designar o ensino especializado da música como ensino articulado, por funcionar aí de acordo com esse regime, pelo que esta designação surgirá amiúde neste texto. Ainda de acordo com a Portaria nº 691/2009, a articulação pedagógica e a avaliação eram asseguradas pelo conselho de turma, que, reunindo na Escola Básica, era constituído por todos os professores das disciplinas do ensino regular e pelos das disciplinas vocacionais.

#### 4.2.2. Um olhar mediado pela diretora da Escola de Música<sup>29</sup>

##### O currículo

As disciplinas específicas asseguradas pela Escola de Música são:

- *Classe de Conjunto, em que os alunos fazem música em conjunto, podem ser grupos experimentais, pode ser coro, etc.;*
- *Instrumento, uma disciplina de ensino individualizado que dá aos alunos precisamente a oportunidade de estudarem um instrumento;*
- *Formação Musical, em que, nesta escola, dividimos a turma a meio, porque é uma disciplina muito importante, e com menos alunos é mais fácil nós termos um trabalho melhor.*

##### As motivações dos pais e das crianças para a opção pelo ensino articulado

*Uma das motivações que mais pesa na opção dos pais pelo ensino articulado da música para os seus filhos é, de acordo com a diretora da Escola de Música, considerarem-no como uma oferta gratuita de uma atividade extracurricular:*

*Se os pais realmente vêm porque é um ensino gratuito – há muitos pais que fazem contas, e vão pôr os filhos numa atividade extra e, porque até é gratuito, eles ficam na música – não se ponderam os pontos principais mas ponderam-se os acessórios, digamos. E depois quando chegam aqui veem que a coisa é um bocadinho mais... é preciso empenho, de facto.*

*Os que aparecem pela 1ª vez ainda não estão muito bem dentro do sistema. Muitos, aliás, vêm um bocado naquela coisa de ser mais uma atividade. Os pais vêm pô-los, um bocadinho, como se fosse uma atividade extracurricular, sem aquela responsabilidade do peso e da importância que a música tem no currículo como outra disciplina qualquer. Não a veem como fazendo parte integrante do plano de estudos e do currículo, com igual importância. No instrumento, quem não fizer um trabalho diário, dificilmente consegue. Eu*

---

<sup>29</sup> Quase todas as citações foram retiradas de uma entrevista semiestruturada realizada em novembro. As restantes foram obtidas em conversas informais ocorridas ao longo do ano letivo.



*alertei muito para isto nas reuniões com os pais antes das matrículas. (...) Quem vem para aqui pela 1ª vez muitas vezes não sabe que isto realmente dá um bocado de trabalho. (...) Não estudam, não há resultados. Mas se trabalharem, veem resultados e é muito motivador. E os alunos que já andaram cá no 1º ciclo já sabem que, para obterem resultados e para ser motivador, têm que estudar.*

A diretora diz existir uma minoria de pais que opta por este ensino por razões ligadas ao “desenvolvimento” dos filhos, por uma “questão de [ajudar a desenvolver] concentração, memória, de organizar mais o método de estudo”. No entanto, a maioria dos pais não tem em mente estes fatores, mas sim “a gratuidade do ensino da música”. Há muitos pais “que têm essa vontade que os filhos aprendam um instrumento.”

No que se refere às crianças, a diretora considera que exceto “um ou outro caso que tem muita vontade e muito gosto (...), a maioria dos miúdos tem que ter um estímulo exterior para vir”. Podem ser os pais, pelas razões já enumeradas, ou podem ser os amigos, por exemplo, “um amigo que [já] anda [na música] e ele gosta de o ouvir tocar”.

#### Representações do ensino articulado de música e das suas vantagens

A diretora lembra situações de alunos com bons resultados académicos na Escola Básica mas pouca aplicação nas disciplinas de música que acabavam por ter resultados inferiores nestas últimas, com admiração e desagrado seu e dos pais. Fala de outros em situação oposta, com aproveitamento médio na Escola Básica que, por serem metódicos no estudo da música, têm nela bom aproveitamento.

*Há muitos pais que dizem assim: “Ai o meu filho não estuda nada. Está com atenção e tira ótimos resultados.” Isso é até um certo ponto. Depois mais tarde isso não vai ser assim. E depois há aquele choque. Os miúdos que, pela primeira vez, têm um Suficiente e estão habituados a ter Excelente não reagem bem. E às vezes na música isso acontece. (...) e os pais às vezes até acham aquilo muito estranho porque o aluno sempre foi muito inteligente.*

*Alguns alunos que na escola [básica] podem ter alguma capacidade mais... média, digamos, de aproveitamento; aqui, se esse aluno for metódico, ele consegue aproveitamento e, às vezes, pode ser bom aproveitamento.*

A partir desta constatação, a diretora aponta algumas das grandes vantagens que atribui ao ensino especializado da música para a formação das crianças e para o seu percurso académico:

*A inteligência é importante mas é preciso sobretudo prática, trabalho e método. (...) Normalmente os alunos só vão aperceber-se disso mais tarde; a partir do 9º, 10º anos é que começam a aperceber-se disso nas outras disciplinas. E a música dá-lhes a oportunidade de se aperceberem disso no início, porque, de facto, aqui, quem trabalhar, consegue.*

*O mais importante do ensino da música para os alunos é levá-los a perceber que com trabalho se consegue obter determinado fim. E às vezes eles não têm essa percepção. (...) É muito importante: criar hábitos e métodos de estudo regulares.*

Neste nível de ensino, a frequência do ensino articulado de música não visa a formação de músicos, na ótica da diretora, cuja escola tem como objetivo conseguir oferecer experiências ricas e diversificadas aos alunos, com grandes vantagens para a sua formação geral. São disso exemplo a organização e apresentação de concertos, que podem até ter lugar em salas prestigiadas, e o contacto com grupos musicais de reconhecido valor.

*De facto um aluno do ensino articulado tem experiências que outros não têm, nunca mais têm. E o meu objetivo aqui não é que eles sejam músicos. (...) Eles vão ser um dia qualquer coisa, como também quando andam no Básico [regular] não sabem se vão ser engenheiros ou professores ou outra coisa qualquer. (...) Agora, o que eu queria é que, quando eles saíssem daqui no 9º ano, tivessem passado por experiências que, se não andassem neste ensino, não conseguiriam passar. Isso é que é importante conseguir. E se levarem isto a sério, conseguem desenvolver aquelas competências todas que uma pessoa sabe, da concentração, da memorização, dos hábitos de estudo e até de socialização.*

Em jeito de remate, a diretora acrescenta ainda outros benefícios de aprender música virados para a formação geral das crianças.

*Faz muito bem à formação geral. É muito importante. Ler uma partitura é como quem sabe outra língua, ler outra língua. Acho muito importante. E depois desenvolve competências que em mais nenhuma outra área desenvolve. (...) É esse o meu grande objetivo. (...) É a formação, a educação.*

#### Divulgação da oferta de ensino articulado e seleção dos candidatos

A diretora informa que a responsabilidade de divulgação do ensino articulado cabe à Escola de Música, que conta, para esse efeito, com o apoio do Agrupamento a que pertence a Escola Básica. É também à Escola de Música que compete a seleção dos alunos.

*Normalmente no final do ano letivo, eu, juntamente com a diretora da Escola Básica, marcamos uma reunião com os pais. Ela faz, juntamente comigo, um convite aos EE das escolas todas do 1º ciclo, que os meninos levam para casa na mochila.*

*Nessa reunião [que decorre na Escola Básica] aparecem os pais que quiserem. Digamos que é uma divulgação-informação, para que os pais tenham mais uma hipótese de escolha para o ano letivo seguinte. A reunião é um pouco antes do final do ano, antes das matrículas, para aí em maio, para os pais terem tempo de ponderar e de fazer a escolha.*

*(...)*

*Na altura das matrículas, é que nós temos que fazer aqui uma prova de aferição. Aqueles que escolheram o ensino articulado vão ter que estar sujeitos a uma prova de aferição. É uma prova de aptidão musical, digamos, que só é eliminatória quando não há vagas.*

#### Articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música

A diretora considera que as turmas de ensino articulado de música constituem “uma mais-valia para a Escola [Básica], porque é mais uma oferta que a escola tem”. O funcionamento destas turmas requer uma grande articulação entre as direções das duas escolas, a que ela se entrega com muito empenho e muito trabalho. Refere-se, entre outros aspetos, à colaboração e à articulação necessárias para organizar os horários, tendo em conta que as aulas se repartem por duas escolas, e para promover atividades diferentes. O facto de as aulas de CC e algumas de Instrumento decorrerem nas instalações da Escola Básica, exemplifica ela, “é muito importante para algumas famílias porque facilita as deslocações”.

#### 4.2.3. Um olhar mediado pela diretora do agrupamento da Escola Básica<sup>30</sup>

##### Representações do ensino articulado de música e das suas vantagens

*[A oferta de ensino articulado da música] tem vantagens porque é, na nossa perspetiva, mais um projeto em que nós estamos inseridos. Nós temos que olhar para a nossa população e temos que ver o que é que andamos aqui a fazer. Porque desde que começaram as provas de aferição e os exames (...) [no 6º e no 9º anos], nas provas que foram feitas a Português e a Matemática, nós sempre estivemos acima da média nacional. (...) Isso resulta nem mais nem menos do que da massa humana que temos à partida (...). Estamos a tratar com uma população que já tem determinado tipo de características.*

*Depois o meio envolvente também tem muita gente de um meio médio alto e portanto tem outras preocupações em termos de escola. Esta é uma valência que a escola acaba por oferecer em conjunto com a Escola de Música. Dá-nos outra imagem, pela positiva.*

*(...)*

*Aquilo que recebemos é, essencialmente, a participação desses alunos num conjunto de atividades que, para os outros, também acabam por ser uma mais-valia. Nós não nos podemos esquecer de que estamos numa escola pública. A escola pública, na minha perspetiva, tem determinado tipo de obrigações, nomeadamente, facultar a todos os alunos um conjunto de competências e de possibilidades que eles, muitas vezes, não têm de outra forma. (...) Portanto, o ter aqui a Escola de Música permite-nos dar aos nossos alunos momentos musicais que não têm nada a ver com essas músicas que eles ouvem para aí nos clips e nos iPods, e dar-lhes um outro tipo de música que está a contribuir para a formação deles enquanto pessoas. (...) Permite-nos também desenvolver outro tipo de atividades que,*

<sup>30</sup> Todas as citações foram retiradas de uma entrevista semiestruturada realizada em janeiro.

*de outra forma, não tínhamos. [Com as novas instalações da escola, os alunos do ensino articulado] começam a desenvolver aqui dentro atividades e começam a estar aqui mais integrados. Por exemplo, fizeram aqui uma cantata de Natal para os outros alunos.*

*(...)*

*O ensino articulado tem uma carga letiva considerável, exige muito dos miúdos, exige muito também das famílias, porque normalmente são miúdos muito acompanhados pela família.*

### Divulgação da oferta de ensino articulado e seleção dos candidatos

A diretora confirma que a responsabilidade pela divulgação do ensino articulado da música é da Escola de Música, o mesmo acontecendo com a seleção dos candidatos. Reafirma também a colaboração entre as duas escolas para a divulgação desta oferta formativa, nos moldes apresentados pela diretora da Escola de Música.

*No final de cada ano letivo é passado um convite a todos os encarregados de educação dos alunos do 4º ano, por parte da Escola de Música, [para uma reunião]. Nós fazemos chegar aos EE esse convite. [Nessa reunião], um elemento da direção da Escola de Música presta os esclarecimentos todos que os EE precisam de ter para perceberem o que é o ensino articulado e de que forma podem aderir. Depois na própria Escola de Música fazem lá os testes de seleção, porque já não entra no ensino articulado quem quer. Entra quem quer, quem mostra que sabe e, a seguir, tem vaga. São três condicionantes, nesta altura, para entrar no ensino articulado. Reunidas estas condições, a Escola de Música comunica-nos quem são os alunos que estão em condições de entrar.*

*[Se houver candidatos a mais do que as vagas] é a Escola de Música que faz a seleção, porque eles são selecionados em função das competências musicais que têm. Nós não temos interferência direta nos alunos que entram. Essa é uma informação que é comunicada aos pais e eles ficam a ter conhecimento de que os meninos são sujeitos à respetiva prova.*

### Articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música

A diretora afirma existir um trabalho estreito de colaboração e articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música que “tem crescido ao longo dos tempos, de uma forma positiva”. Para além da colaboração na realização de atividades pelos alunos do ensino articulado que beneficiam os restantes alunos da Escola Básica, aponta aspetos em que a articulação visa proporcionar melhores condições àqueles alunos e seus pais. Relembra as dificuldades de um ensino que se reparte por duas escolas que distam entre si cerca de um quilómetro. Assim, existe um cuidado particular na elaboração dos horários e na cedência de instalações da Escola Básica à Escola de Música para a realização de aulas de algumas disciplinas.

*Os alunos do articulado têm um tratamento, em termos de horário, exatamente igual aos alunos das outras turmas. (...) Mas procuramos também fazer alguns reajustamentos em*

*termos de horários, para que os alunos não saiam prejudicados e não haja grandes transtornos para as famílias.*

*Temos aqui algumas situações em que os miúdos aproveitam espaços que têm nos próprios horários (por exemplo, alunos que não têm EMRC) para terem a aula de Instrumento e, [portanto, já não vão precisar de se deslocar] à Escola de Música. Isto é uma vantagem em termos de família, porque eles normalmente não vão para a Escola de Música sozinhos, até porque têm que carregar com o instrumento. Quando conseguem fazer isso ao nível desta escola, logicamente, saem a ganhar.*

#### 4.2.4. Síntese

As turmas do ensino articulado de música inscrevem-se numa oferta formativa de ensino especializado da música, ao nível do ensino básico, providenciada por uma Escola Básica e uma Escola de Música, entre as quais existe um protocolo de colaboração. A Escola de Música assegura que o rigor atribuído na legislação ao currículo e à avaliação das disciplinas da componente vocacional seja respeitado. As diretoras das duas escolas ressaltam a exigência mais elevada do currículo, em termos académicos. Destacam igualmente o acréscimo de trabalho dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, que se veem a frequentar duas escolas simultaneamente.

A existência de uma boa colaboração entre as duas escolas é apontada pelas duas diretoras, que convergem na identificação das áreas em que ela se verifica.

A diretora da Escola Básica encontra vantagens na oferta, pelo Agrupamento, desta opção curricular. Considera-a adequada aos interesses do público-alvo da escola que “tem muita gente de um meio médio alto e portanto (...) outras preocupações em termos de escola”. Acrescenta que a Escola Básica tem tido resultados acima da média nos exames. Estas reflexões revelam uma preocupação da diretora com os pais que Ball e Vincent (1998) designam como escolhedores competentes que, de forma objetiva, se orientam para propósitos de formação académica, categorizados por Kellerhals e Widmer (2012) numa “cultura empreendedora”, um subtipo do estilo educativo “disciplinar”, ou então estilo educativo de “disciplina suavizada”. A imagem dos pais dada pela diretora da Escola de Música mostra-os noutra perspetiva, como mais preocupados com a formação geral dos filhos, a quem querem dar uma “atividade extracurricular”, com a vantagem de ser “gratuita”, tal como os pais que Kellerhals e +

Widmer (2012) categorizam como tendo um estilo educativo “maiêutico”. Nesta outra visão, não obstante as diferentes preocupações dos pais no que respeita à formação dos filhos, eles continuam a caracterizar-se como escolhedores competentes (eventualmente,

semicompetentes, como adiante veremos), visto disporem de recursos para fazerem uma opção intencional e informada.

As preocupações da diretora da Escola de Música na orientação que imprime ao ensino especializado da música, neste nível do ensino básico, não são regidas pelo objetivo de que os alunos “sejam músicos” no futuro. Ela pretende dar-lhes uma formação alargada, “experiências que, se não andassem neste ensino, não conseguiriam passar” e que contribuem para o desenvolvimento de competências fundamentais, como as “da concentração, da memorização, dos hábitos de estudo e até de socialização”, bem para a compreensão de que “com trabalho se consegue obter determinado fim”, objetivos que congregam alguns caracterizadores de cada um dos dois estilos educativos parentais acima referidos.

Das experiências proporcionadas aos alunos do ensino articulado da música, surgem, de acordo com a diretora da Escola Básica, oportunidades de formação também para os restantes alunos dessa escola, as quais ela inscreve nas “obrigações” da escola pública de “formação [de todos os alunos] enquanto pessoas” e que, de outra forma, não seria fácil oferecer-lhes. Concretiza afirmando que “o ter aqui a Escola de Música permite-nos dar aos nossos alunos momentos musicais (...) um outro tipo de música que está a contribuir para a formação deles enquanto pessoas.” A diretora parece apontar, assim, esta oferta curricular como um duplo enriquecimento para a EB: um benefício direto para os pais de “um meio médio alto” que têm “outras preocupações em termos de escola” e, por isso, podem interessar-se mais por este currículo; e um benefício indireto para a formação cultural de todos os alunos, especialmente os mais carenciados, pelo contacto com momentos musicais extraletivos de estilos diversificados e de qualidade.

Estas diferentes facetas do funcionamento do ensino articulado no 5º D e suas repercussões na Escola Básica serão analisadas a seu tempo.

#### 4.3. BREVE CARATERIZAÇÃO DO 5º D, A TURMA DO ESTUDO<sup>31</sup>

O 5º D tem 27 alunos, todos nascidos no mesmo ano, sem qualquer caso de insucesso escolar anterior. À exceção de um aluno, todos tiveram um aproveitamento bom ou muito bom no final do 1º ciclo.

Esta turma é composta por crianças provenientes de quatro escolas da área geográfica mais urbana de captação do agrupamento. Há ainda cinco crianças vindas de escolas exteriores ao agrupamento. Com exceção de uma criança, todas as restantes moram na área geográfica abrangida pela Escola Básica. A maior parte das crianças encontra-se a iniciar a aprendizagem de música. Excetuam-se seis que tinham frequentado a Escola de Música no ano anterior e outras duas que já estavam a aprender a tocar um instrumento noutros contextos.

A formação académica dos pais e das mães não se distingue muito, sendo predominantemente de nível universitário. Menos de um terço dos alunos tem os dois progenitores com habilitações académicas de nível não universitário. As profissões correspondem ao expectável para os seus graus de qualificação académica. Um pequeníssimo número de mães domésticas reparte-se pelos diferentes níveis socioeconómicos. Considerando os restantes progenitores, a um grupo maioritário de empresários, engenheiros, economistas, professores, tradutores e contabilistas, segue-se um grupo menor de escriturários e técnicos de aparelhos eletrónicos de diferentes tipos. O grupo menos numeroso é composto por dois progenitores com funções auxiliares e outros dois operários. É nos agregados familiares deste último grupo que se integram as poucas crianças cujos pais têm níveis de escolaridade correspondentes ou inferiores ao 9º ano e profissões com baixa remuneração, recebendo, três delas, subsídio escolar. Apenas os pais (pai e mãe) de uma criança apresentam o 1º ciclo como nível de escolaridade-

Em resumo, e recorrendo à classificação de Annette Lareau (2007), as famílias podem, assim, ser caracterizadas do seguinte modo:

- 19 famílias de classe média - O pai e/ou a mãe tem/têm formação académica universitária e profissões compatíveis, em alguns casos desempenhando funções de gestão;

---

<sup>31</sup> Os dados contidos nesta breve caracterização da turma foram retirados de documentos oficiais da Escola Básica, confirmados, posteriormente com um questionário aplicado aos pais, no âmbito desta investigação, a que 26 dos 27 encarregados de educação aceitaram responder.

- 8 famílias de classe trabalhadora – Nenhum dos progenitores tem formação universitária, apesar de apenas em duas famílias nenhum deles possuir o 12º ano. Em consonância, as profissões são, maioritariamente, de carácter técnico, havendo um número muito reduzido de auxiliares e operários.

Considerando a ligação do agregado familiar à música, há a salientar que a mãe e/ou o pai de duas crianças têm formação musical e exercem profissões nessa área. Em algumas outras famílias, o ambiente é também muito marcado pela música, na medida em que pais, irmãos ou outros parentes muito próximos sabem tocar um instrumento e o fazem recreativamente, animando musicalmente o quotidiano e os encontros familiares. Noutros casos há irmãos mais velhos, ainda estudantes, que frequentaram (ou frequentam ainda) o ensino especializado de música. A música marca, assim, presença significativa na vida pessoal e/ou familiar de nove crianças, ou seja, de um terço da turma.

Tanto as mães como os pais têm, predominantemente, idades compreendidas entre os 45 e os 49 anos. Os restantes encontram-se, quase todos, na faixa etária entre os 35 e os 39 anos, situando-se as exceções entre os 50 e os 54 anos.

A composição do agregado familiar da maior parte das crianças - vivem com a mãe e o pai 24 crianças - corresponde ao agregado conjugal: pais e, em quase todas as situações, irmãos. Alguns destes agregados familiares incluem ainda avó(s). As restantes três crianças vivem em agregados monoparentais maternos, apenas com a mãe (dois casos) ou com a mãe e um irmão (um caso). Tendo em conta a fratria, quase todas as crianças têm irmãos, registando-se 15 com irmão(s) mais velhos, a que se acrescentam, em alguns casos, outro(s) mais novo(s). A maior parte das crianças tem um irmão, havendo algumas outras com dois irmãos e apenas uma com um número mais elevado de irmãos. A função de encarregado de educação é exercida maioritariamente pelas mães (22). Nas restantes situações (5), cabe ao pai o desempenho desse papel.

A maioria das crianças frequenta atividades extracurriculares, com predomínio para diversos tipos de dança e para desportos, principalmente individuais. Enquanto a dança é praticada apenas por raparigas, as modalidades desportivas são praticadas tanto por rapazes como raparigas. Cerca de metade da turma frequenta explicações ou ATL após as aulas.

Em conclusão, a quase totalidade das famílias dos alunos do 5º D pertence à classe média, com formação académica elevada ou média e profissões compatíveis, e reside na zona urbana de captação da Escola Básica. Quase todas as famílias apresentam um padrão tradicional na sua constituição (pai, mãe e filhos), sendo minoritárias aquelas em que só há



um filho e ainda em menor número as monoparentais. O interesse por e/ou a prática de música está presente no quotidiano de um número significativo de agregados familiares. Verifica-se, também, que as famílias não apenas investem fortemente na formação académica das crianças, mas também na articulação desta com outras experiências culturais, artísticas e/ou desportivas que, concertadamente, promovam a sua formação global “cultivando os seus talentos” (“concerted cultivation” (Lareau, 2003, p. 2).

#### 4.4. A OPÇÃO PELO ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA EM REGIME ARTICULADO

##### 4.4.1. Antecipação da entrada na nova escola<sup>32</sup>

À medida que o 4º ano caminhava para o seu final, a mudança de escola (pre)ocupava cada vez mais os pensamentos e emoções das crianças, sendo um tema recursivo no seu dia, fosse em interação com a professora nas aulas, com os pares, a sós consigo próprias ou com a família. É esta experiência de antecipação da entrada na nova escola, abordada no capítulo anterior, que agora se relembra, de forma sumária.

A maior parte das crianças tinha sentimentos mistos e até contraditórios ou ambivalentes relativamente à transição. A felicidade, sentimento positivo predominante, juntava-se a outros de tonalidade também positiva, como orgulho, excitação e confiança, alimentados pelas ideias da ida para uma nova escola (mesmo nova), estabelecimento de novas amizades, oportunidade de aprender novas coisas e consciência de estar a crescer. Simultaneamente, o medo, sentimento negativo predominante, juntava-se à tristeza. A perda dos amigos do 1º ciclo era o maior motivo de tristeza. A mudança de estatuto social - de mais velhos, passariam a ser os mais novos da escola -, a existência de muitos professores e disciplinas e as novas regras de avaliação eram as principais razões do medo.

As diversas dimensões da transição eram vivenciadas de forma distinta pelas várias crianças, do mesmo modo que as representações e emoções de cada criança podiam ser complexas e ambivalentes. A transição académica era um “desafio” para umas porque iam “aprender coisas novas” e um motivo de receio para as mesmas e/ou para outras que antecipavam a dificuldade de ter “muitas disciplinas, muitos professores e muitos TPC” e

---

<sup>32</sup> As citações não identificadas foram retiradas de conversas informais ou recolhidas nas sessões de atividades participativas, tendo sido repetidas por diferentes crianças em contextos diversos, pelo que não se justifica a atribuição de uma “autoria”.

também “testes”. A transição social constituía uma oportunidade de fazer “novos amigos” para umas, mas para as mesmas e/ou outras acarretava a “separação dos amigos” presentes. A transição etária era motivo de “orgulho” para as que se sentiam crescer e tornar-se “adolescentes”, mas essas e/ou outras tinham consciência de que passariam a ser as “mais novas” e sentiam receio dos “mais velhos”. A mudança de escola entusiasmava muito algumas, que sabiam ir para uma escola “mesmo nova a estrear”, “bonita e grande”, mas assustava as mesmas e/ou outras, precisamente porque era muito grande, com muitas salas, “uma confusão”.

A experiência de antecipação da transição nos últimos meses do 4º ano manifestava-se, assim, através de uma paleta representacional e emocional ambivalente, quer considerando cada uma das crianças, quer tendo em conta o seu conjunto (então ainda não constituído como um único grupo). A agência das crianças face a este desafio passava pela partilha com os amigos e a família, particularmente os pais e os irmãos mais velhos. Dessas conversas surgiam estratégias para lidar com a ansiedade, diminuir o medo e outros sentimentos negativos e aumentar as expectativas positivas. Havia crianças cuja família, como acontecia com a Luísa, “passava [com ela] várias vezes em frente à escola, via as obras e comentava como estava a ficar bonito” (Pai da Luísa, entrevista, novembro). A outras crianças, os pais e/ou os irmãos mais velhos lembravam que podiam sempre contar com a ajuda de amigos e/ou irmãos mais velhos que frequentavam a escola e de assistentes operacionais (principalmente se conheciam algum) e de professores. Outras crianças, por iniciativa própria ou por troca de ideias com amigos e familiares, iam desenvolvendo ideias reforçadoras da sua autoconfiança e estratégias de autodefesa e proteção: “Quando os grandes se meterem comigo, eu não ligo.” (Sónia, Rui). Em muitas famílias, a experiência escolar dos pais e dos irmãos mais velhos, bem como situações anteriores vividas pela criança, eram relembradas, para desmontar os receios dos filhos, ajudando-os a compreender que a ansiedade é normal em situações novas, cujas eventuais dificuldades acabam por nem surgir ou por serem facilmente ultrapassadas:

*Para a ajudar, a mãe [da Mariana] procurava desvalorizar o problema, dizendo-lhe que ela própria tinha sentido o mesmo mas que passa depressa essa sensação. O irmão também lhe falava da experiência dele.*

*(Notas de campo, junho)*

*Na questão da separação dos amigos, os pais da Sónia lembravam-na de que ela já se tinha separado dos amigos do jardim de infância e continuava a dar-se bem com eles e agora iria acontecer o mesmo; era uma etapa normal do crescimento. Relativamente à escola também lhe deram vários exemplos de crianças conhecidas que andavam bem na escola (irmã, amigas) e de estratégias: andar com a irmã e as amigas mais velhas, pedir auxílio às funcionárias que se preocupavam sempre muito em ajudar quem tivesse problemas.*

*(Notas de campo, novembro)*

Analisada a experiência de antecipação da transição pelas crianças e a forma como elas a faziam sentir na família, interessa agora examinar com mais profundidade como as famílias reagiam a essa antecipação. Importa conhecer as preocupações, os objetivos e as estratégias destas famílias nesta fase de transição escolar, não esquecendo que se trata de famílias de classe média. Coloca-se ainda a questão de desvendar o espaço dado pelas famílias à agência das crianças no delineamento e/ou concretização dessas estratégias de transição e/ou os modos como elas conquistaram esse espaço, bem como a articulação estabelecida entre pais e filhos ao longo do processo.

#### 4.4.2. Preparação da transição pelas famílias

##### A descoberta de uma opção curricular

A transição do 1º ciclo para o 2º e a correspondente mudança de escola não constituíram uma experiência central no final do 4º ano apenas para as crianças. Também os seus pais viveram esse período de forma intensa, pois, na maior parte dos casos, como descreveria o pai da Luísa, a decisão de optar pelo ensino especializado de música “fez parte de um processo” (Entrevista, novembro).

No 3º período, os professores do 4º ano entregaram aos seus alunos uma nota informativa da diretora do Agrupamento dirigida aos pais, endereçando-lhes um convite para estarem presentes numa reunião na Escola Básica do 2º ciclo, a fim de lhes ser dada a conhecer a oferta formativa do ensino especializado de música em regime articulado. O pai da Luísa contou ter decidido marcar presença com a sua esposa, para:

*Saber o que é que aquilo implicava e em que é que consistia o ensino articulado.*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro).*

Foi aí que, tal como ele, muitos pais tiveram conhecimento (ou, pelo menos, um melhor conhecimento) do ensino especializado de música, através da dinamizadora da reunião, a diretora da Escola de Música. Esta procurou esclarecer que se tratava de uma opção em que

a música era levada “a sério” e não como uma atividade extracurricular. Perante a exposição da diretora e os seus esclarecimentos às questões colocadas, os pais da Luísa “[acharam] logo que teria algumas vantagens”. A esta via de informação oficial (“*cold*” *knowledge*, na designação de Ball e Vincent, 1998), acrescentaram-se outras fontes de conhecimento acerca do ensino articulado. Havia muitos pais que já conheciam este tipo de ensino, através de amigos cujos filhos o frequentavam (“tive já filhos de amigos que andam no ensino articulado e que gostaram” - mãe da Sónia, entrevista, novembro) ou por conversas que cada vez mais se teciam em torno da transição. Estas conversas desenrolavam-se nas redes sociais a que pertenciam os diversos pais e assim chegaram à mãe do Manuel, muito embora este menino não frequentasse o agrupamento, pois “o filho da sua melhor amiga, já no 6º ano”, andava no ensino articulado (Entrevista, abril). Nesta troca informal de conhecimento (“*hot*” *knowledge*, também na designação de Ball e Vincent), a mãe do Manuel começou a pensar no ensino da música como uma opção a considerar, pois “toda a gente [lhe] dizia bem, quem já tinha cá os filhos dizia bem”. Havia ainda seis crianças que já frequentavam a Escola de Música e se distribuíam por três das quatro escolas do 1º ciclo que viriam a “fornecer” alunos para o 5º D, constituindo, assim, mais uma fonte de informação.

### Desenvolvimento de redes de pais

Alegre e Benito (2012) debruçaram-se sobre o perfil das redes sociais formadas em torno da escolha parental da escola, mostrando como ele condiciona a sua possibilidade de aceder às diversas fontes de informação sobre o sistema escolar e as escolas. Acrescentam que apenas um núcleo privilegiado de famílias possui capital social capaz de abrir caminho até às fontes privilegiadas para obtenção de conhecimento fidedigno (professores e outros profissionais ligados à educação, por ex.), o que marca diferença na qualidade e fiabilidade da informação obtida pelas redes sociais em que se integram. Também a necessidade de cruzar a informação obtida deste modo com a que provém de outras vias e proceder à sua contextualização, descodificação e análise crítica apela a recursos culturais e escolares não disponíveis de maneira generalizada, mas que caracterizam setores da classe média com formação cultural e académica elevada. Os mesmos autores apontam o contraste entre esta posição de privilégio e a de desvantagem em que se encontram outros setores sociais desfavorecidos, com baixo capital cultural e também social. Acrescentam que as desigualdades sociais se traduzem igualmente em desigualdades no processo de escolha e/ou

acesso à escola, nomeadamente no acesso à informação e na sua descodificação, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais de partida

A constituição do 5º D não parece estar desligada da partilha de conhecimento nas redes sociais parentais, entre as quais, de resto, foi possível estabelecer inter-relação através da análise de um sociograma, que adiante será apresentado. Efetivamente, havendo na turma crianças provenientes de quatro escolas públicas do 1º ciclo da zona (e apenas um número residual oriundo de outras escolas), não era a pertença à turma, e nem sequer à escola, o único motivo de ligação entre elas. Muitas crianças tinham laços entre si de origens variadas: laços familiares, frequência do mesmo jardim de infância com amizade que perdurou apesar de andarem em escolas diferentes no 1º ciclo, amizade entre famílias, frequência de algumas atividades extracurriculares comuns. O elevado grau de formação académica da maior parte dos pais, dos quais vários eram professores (adicionando-se a existência de outros familiares próximos com esta profissão) conferia às diversas redes sociais em que se incluíam possibilidades acrescidas de conhecimento do sistema de ensino, da qualidade das escolas e da legislação, bem como capacidade para analisar os constrangimentos e possibilidades que rodeavam a entrada para a nova escola nesta fase de transição de ciclo de escolaridade. Recorde-se que a legislação em vigor não permitia uma livre escolha do estabelecimento de ensino público, recebendo, cada escola, os alunos da sua área geográfica de captação legalmente definida.

As redes de pais mostraram-se bastante ativas na partilha de informações e na troca de opiniões em torno da turma de ensino articulado que iria funcionar no 5º ano. Serviram igualmente como base de divulgação dessa opção e de pressão para captar a adesão de outros pais do mesmo estrato social (como foi referido anteriormente, o 5º D é composto quase exclusivamente por alunos de classe média). Esta atividade começou antes da reunião promovida pela Escola de Música e acentuou-se a partir de então, como testemunharam vários pais. Ocorria em encontros propiciados, principalmente, pela necessidade de acompanhar os filhos (espera à porta da escola, acompanhamento de atividades extraescolares, festas de anos das crianças) ou por relações familiares e de amizade. As redes de pais ter-se-ão, assim, formado, reforçado, ativado e alargado em torno das redes de crianças. Ter-se-ão, ainda, cruzado e sobreposto parcialmente, através da presença de diversos pais em redes sociais diferentes.

*A mãe da Isabel contou-me que, no ano passado, por várias vezes, enquanto esperava pela sua filha à porta da escola do 1º ciclo ou da escola de dança, ouviu conversas de outras mães, combinando pôr os filhos na música.*

*(Notas de campo, setembro)*

*Foi a tal minha amiga que falou: “Olha que eles vão criar uma turma de 5º ano. Se calhar, tem espaço para o Manuel” E na altura, como eu estava a pensar mudá-lo para mais perto de casa (...), já tínhamos algumas referências e por isso viemos experimentar.*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

*Além de conversas entre os pais dos meninos da turma da filha, a mãe da Sónia conta que houve conversas com pais dos meninos de outra escola, amigos dos filhos. “E até foi uma mãe que me falou e eu falei com o resto das pessoas e juntamo-nos todos. Eram várias turmas [do 4º ano]. (...)”*

*(Notas de campo, novembro)*

*Soubemos [do ensino articulado] lá na escola primária, numa reunião de pais. (...) Depois fomos conversando com vários pais, uns sabiam bem o que era, outros não sabiam muito bem, mas começaram a informar-se uns com os outros.*

*(Pai do Rodrigo entrevista, maio)*

*Depois começámos a falar com algumas pessoas que eu sabia que eram lá da escola, do ano anterior ao dela, houve algumas conversas com os pais, nas festas.*

*(Pai da Maria, entrevista, novembro)*

Destacam-se, na turma, crianças cujo gosto pela música se traduzia já na sua aprendizagem, em diversos casos iniciada um/alguns ano(s) antes, na Escola de Música, algumas delas pertencentes a famílias em que, como referido anteriormente, se respirava música no quotidiano do ambiente familiar. Não apenas o ensino especializado da música era a opção natural de prossecução de estudos no 2º ciclo para estas crianças e seus pais, como se pode inferir que umas e outros poderão ter sido elementos importantes na divulgação dessa opção curricular e que o seu entusiasmo possa ter contribuído para uma maior motivação das crianças e pais que lhes eram mais próximos.

*[Quando era mais pequena] em casa aprendia, primeiro sozinha, porque ela tem um ouvido musical muito bom, e ia explorando. Ela ouve música, ouve prática [de música] em casa, e não só, em muitas casas da família, e começou por ser ela a explorar o piano e não nós a dizermos-lhe que a íamos ensinar. Começou a querer ser ela a aprender e depois tirava as músicas de ouvido, como se diz, e reproduzia-as, e foi por aí fora e toca peças no piano com um grau de dificuldade muito elevado.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a mãe da Isabel, maio)*

*O Rui estuda música desde os 6 anos. A irmã andava a estudar música e eu perguntei-lhe se ele também queria ir para a escola de música e entrou aos 6 anos. Ele gosta muito de música. Se calhar, por ver a irmã. Eles fazem uma diferença de 6 anos e desde que nasceu sempre ouviu música, sempre ouviu a irmã tocar. Ela entrou para a música também com 6 anos. (...) Foi ele que escolheu o instrumento, a guitarra. Isso também aconteceu porque ele tem um tio que tinha uma guitarra e ouvia o tio a tocar e também experimentava.*

*(Pai do Rui, entrevista, janeiro)*

O grupo de crianças que constitui a turma deste estudo não parece, pelo exposto, ter resultado da conjugação casual de vontades individualmente surgidas de inscrição nesta opção formativa e subsequente processo de seleção pela Escola de Música. Os dados acima apresentados e a análise feita apontam para um processo de decisão tecido colaborativamente, de modo estratégico e metódico, nas redes sociais em que a generalidade dos pais destas crianças estava integrada. Os excertos que seguem parecem confirmá-lo e deixam entrever a participação das crianças nesse processo.

*Parece-me que é uma turma com características especiais. O facto de serem miúdos do ensino articulado, não há de ser por acaso. Salvo uma ou outra exceção, acho que os pais devem saber que é uma turma um bocado mais exigente do que o normal. Não há de ser por acaso que estas crianças estão nesta turma e acho que os pais também têm alguma influência nisso.*

*(Pai do Rodrigo, entrevista, maio)*

*Em conversa comigo, a Sónia disse, com grande ênfase, que ela e as amigas tinham combinado vir em bloco para o ensino articulado, porque queriam ficar juntas na mesma turma. Esta mesma informação foi-me transmitida pela sua mãe, com quem conversei no dia seguinte, sem que eu lhe tivesse dito que a filha me tinha contado isto.*

*(Notas de campo, novembro)*

*E até foi uma mãe que me falou e eu falei com o resto das pessoas e juntamo-nos todos. Eram várias turmas. (...) E depois juntamo-nos assim alguns pais e pronto. Lá fizemos a turma também.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

### Motivações para a opção pelo ensino articulado

Os pais foram questionados sobre os motivos da sua opção pelo ensino especializado da música<sup>333</sup> num questionário no final do ano letivo, a que responderam 26 dos 27 encarregados

---

<sup>3333</sup> Item do questionário:

“Quais foram as razões da opção pelo ensino articulado? (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.): 1. O seu filho/a já frequentava a Escola de Música. 2. O seu filho/a queria ficar na mesma turma que os

de educação. A uma lista de possíveis razões, das quais deveriam assinalar a(s) que os tinha(m) motivado, poderiam acrescentar outra(s). Obtiveram-se os seguintes resultados:

*Importância atribuída à aprendizagem da música (18)*  
*Vontade demonstrada pelos filhos em aprender música (16 pais, entre os quais,*  
*possivelmente, se integram os oito cujos filhos já o faziam; o anonimato do questionário*  
*não permite comprová-lo)*  
*Oportunidade de aprender música sem ficar caro (11)*  
*Garantia de um ensino mais exigente (10)*  
*Desejo de que os filhos pudessem ficar com os amigos na mesma turma (6)*

Encontramos aqui elencadas razões de carácter instrumental, nomeadamente a garantia de um ensino mais exigente, mas também motivos de carácter afetivo, com destaque para a valorização, pelos pais, dos desejos e sentimentos dos filhos (ficar com os amigos, gosto pela música), caraterizadores de famílias relacionais (Wall, Aboim, Cunha, & Vasconcelos, 2001). Estes resultados apontam para uma interação pais-filhos no processo de tomada de decisão ou, pelo menos, para a tomada em consideração, pelos pais, dos gostos, afetos e desejos das crianças.

Os testemunhos recolhidos nas entrevistas e conversas permitem confirmar as razões seleccionadas no questionário e tomar conhecimento de outras aí não referidas, como se ilustra de seguida. Uma minoria (um pai e uma mãe) adiantou inclusivamente reflexões sobre as vantagens e desvantagens da opção entre ensino público ou ensino privado. Registe-se ainda que testemunhos já citados levam a crer que haveria mais pais com vontade de corresponder ao desejo que os filhos lhes transmitiam de poderem ficar com os amigos na mesma turma.

Numa entrevista, em novembro, a mãe da Sónia deu-me a conhecer vários motivos que a levaram, juntamente com a filha, a optar pelo ensino articulado:

*Era a separação dos amigos da turma, que ela gostava. A turma era muito especial, aquela turma dela. Todos os alunos se davam bem. Eram todos amigos de todos. Não havia a melhor amiga. Não havia isso. Todos se davam bem, todos se ajudavam. E era uma turma diferente.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

---

amigos. 3. Considera que é uma oportunidade de aprender música sem ficar caro. 4. Desejava garantir um ensino mais exigente na escola. 5. O seu filho/a queria aprender música. 6. Pensa que a aprendizagem da música é importante. Porquê? 7. Outras razões. Quais?



Acrescenta que outros pais sentiram a mesma preocupação e, como ela, adicionalmente...

*Todos acharam que a música é uma oportunidade também de eles aprenderem algum instrumento. Porque a escola de música também é cara, não é? Acaba por ser. E [o ensino articulado] acaba por ser um serviço gratuito e acho que só lhes vai fazer bem.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

A acessibilidade da aprendizagem da música, gratuita no ensino articulado, foi uma razão apontada por outros pais.

*Esta oportunidade do ensino articulado [gratuito] mais acessível é uma vantagem enorme.*

*(Pai do Rui, entrevista, janeiro)*

Os benefícios da aprendizagem de música foram mencionados por vários pais, uns com filhos que já estudavam música e outros que estavam a iniciar o seu estudo. Entre eles, contava-se a mãe da Sónia:

*E como eu notei na Sónia uma falta de concentração grande a nível da Matemática, por exemplo, e de outras disciplinas, na 4ª classe, achei que a música a podia ajudar também a ela memorizar melhor.*

*(Mãe da Sónia, entrevista, novembro)*

O gosto dos filhos pela música e a sua vontade em a aprender foram referidos por vários pais.

*Depois aconteceu esta... oportunidade de ter a turma de articulado e então, pronto, matriculei-a e ela adora. Gosta muito de guitarra.*

*(Mãe da Mariana, entrevista, abril)*

*Porque a Helena, desde pequenina, gosta muito de coisas ligadas a artes e música e eu apanhava-a muitas vezes na televisão a ver o Mezzo. E foi a partir daí que ela me começou a dizer que queria tocar violino.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

O ensino especializado da música surge também como propiciador de uma turma com melhor rendimento académico e com abertura de mais portas no futuro.

*O ensino articulado é vantajoso porque eles conseguem tirar melhores notas, não sei porquê. Os miúdos são mais disciplinados do que os outros, talvez, mais sossegados. Além disso, podem mais tarde optar por uma via ou por outra, têm mais uma possibilidade no futuro de conseguirem outros objetivos.*

*(Pai do Rui, entrevista, janeiro)*

Apenas em dois casos, me chegou a informação de reflexão dos pais acerca de opção entre ensino público e privado. Segue-se parte do testemunho do pai da Luísa que, com a esposa, ponderou manter a filha no ensino público ou transferi-la para o privado.

*E nós ponderámos se a havíamos de pôr no ensino privado ou não, já de algum tempo a esta parte. E achamos que tem sempre coisas boas ela estar... desde que os professores sejam bons e que a matéria seja dada, partindo sempre desse pressuposto, é muito bom haver várias misturas que há numa escola pública, que às vezes não há na escola privada. Haverá outras. Classe social não é tudo. Há outros tipos de misturas. E é isso também que, tanto eu como a minha mulher, enquanto casal, achamos que faz parte da educação. Portanto, partindo do pressuposto de que a matéria é dada e que os professores são bons...*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro)*

São considerados dois objetivos nesta escolha entre o ensino público e o privado que acabam por fazer pesar a balança para o ensino público: (a) facultar aos filhos um ambiente com mistura social (a escola pública proporciona a oportunidade de “haver várias misturas”); mas sob condição de (b) garantir um ensino de qualidade (“desde que os professores sejam bons e que a matéria seja dada”).

Numa escola pública com grande heterogeneidade social em que o processo de formação de turmas não pressupõe discriminação de níveis de desempenho académico, como era o caso da escola deste estudo, a inscrição numa turma aleatória não podia garantir, à partida, a existência de condições para um ensino de elevada exigência. Na sua demanda por uma escola pública que corresponda aos objetivos apontados, os pais de classe média recorrem aos seus conhecimentos mais sofisticados e altamente especializados do sistema de ensino para interpretar a legislação e encontrar atalhos legais (Nogueira, 2010; van Zanten, 2009), entre os quais se contam a opção por turmas com características particulares, normalmente menos escolhidas. Turmas deste tipo acabam por constituir uma espécie de “bolha” na escola pública; uma bolha cujo “revestimento transparente” - invisível a olhares menos informados – permite a absorção das “vantagens” da escola pública e inibe a entrada dos aspetos “desvantajosos”.

Nesta escola, as turmas de ensino articulado da música dos anos anteriores eram constituídas por alunos de classe média, aqueles cujos pais tinham tomado essa opção. A valorização da formação artística pela classe média e a maior exigência do currículo do Curso Básico de Música estarão na origem da opção por esta oferta formativa da escola, como estratégia garantidora de uma turma com maior exigência no ensino e maior homogeneidade académica e social numa escola heterogênea desses pontos de vista. A opção pela turma de

ensino especializado de música constituía, desta forma, uma solução para manter as crianças juntas e lhes oferecer um currículo mais exigente e melhores condições de aprendizagem. Afinal, como dizia um dos pais citados, nas turmas do ensino articulado, “os miúdos são mais disciplinados do que os outros” e “conseguem tirar melhores notas”. Correspondia ainda à continuação da aprendizagem de música já iniciada por alguns.

Note-se ainda que as representações da diretora da Escola Básica e da diretora da Escola de Música, anteriormente expostas e agora lembradas, cruzam-se com algumas destas pretensões dos pais no que concerne ao ensino articulado de música. Regista-se, nomeadamente, a coincidência do desejo de uma maior exigência no ensino, por parte de vários pais, com aspetos salientados pela diretora do Agrupamento como vantagens da existência dessa oferta formativa na escola. “[Tendo estado] sempre acima da média nacional” nas provas de aferição e exames, esta escola recebe “muita gente de um meio médio alto e portanto tem outras preocupações em termos de escola”, traduzidas num grau de exigência maior na formação dos seus filhos, de acordo com a diretora. Da mesma forma, outra razão apontada pelos pais, a valorização da aprendizagem de música, articula-se com a conceção da diretora da Escola de Música sobre as vantagens da sua aprendizagem, entre as quais salienta a criação de “hábitos e métodos de estudo regulares”, “competências que em mais nenhuma outra área desenvolve” e enriquecimento da “formação geral”.

#### Diversidade de perfis de escolha

No processo de preparação da transição, as redes sociais de pais já mencionadas, apesar de coincidirem na proveniência social de classe média, eram heterogéneas no que se refere ao perfil dos seus elementos quanto ao conhecimento do sistema de ensino e às competências para uma escolha informada e crítica. Daí também a importância destas redes. Diferentes autores apresentam tipologias para análise dos perfis dos pais. Ballion (1982), na sua tipologia fundamentada em estudos em França, deixava já clara a desigualdade de oportunidades das diferentes classes sociais na escolha, acesso e sucesso na escolaridade. Ball e Vincent (1998) e Alegre e Benito (2012) apresentam novas tipologias, que têm em conta a já mencionada distinção feita pelos dois primeiros autores do conhecimento disponível para auxiliar a escolha. Distinguem, assim, duas categorias: (a) *“hot” knowledge*, ou seja, conhecimento obtido a partir da experiência, com uma carga afetiva e passado informalmente boca a boca; frequentemente, este conhecimento é obtido, não por uma vivência direta, mas ouvido a outros; e (b) *“cold” knowledge*, isto é, conhecimento produzido e transmitido por vias oficiais,

como sejam documentos informativos criados pelas escolas ou até mesmo textos legislativos, nem sempre de decodificação simples.

Nas redes sociais constituídas pelos pais que estiveram na base da formação do 5º D existiam diversos escolhedores competentes (Ball & Vincent, 1998), caracterizados por terem um interesse elevado na escolha da escola e da turma e uma capacidade elevada para fazerem essa escolha, nomeadamente para decodificarem a informação oficial (*“cold” knowledge*) e acederem a fontes de informação privilegiadas. Estes pais adotavam uma atitude de “suspeita” (*idem*) relativamente ao conhecimento transmitido informalmente, que precisavam de confirmar e complementar com recurso a fontes adicionais e oficiais. São exemplos os pais do Rodrigo e os pais da Luísa, que gerem com mestria a informação proveniente das diversas fontes, circulando entre elas de forma hábil e eficaz. Por todas estas características, estas duas famílias enquadram-se na categoria de “famílias maximizadoras”, da tipologia apresentada por Alegre e Benito (2012), na medida em que a escolha da escola é um processo iniciado com antecedência, mobilizando estrategicamente e com perícia os seus recursos sociais e culturais.

*[Tive conhecimento do ensino articulado] numa reunião de pais [na escola do 1º ciclo], alguém falou, (...) começou-se a perceber que havia ali um grupo grande de crianças que estavam a pensar fazer o ensino articulado e achámos a ideia interessante. Depois fomos conversando com vários pais (...) e depois eu tive o cuidado de vir à escola de música saber exatamente como as coisas funcionavam, vim aqui à escola, ao conselho diretivo, perceber exatamente quais eram as implicações de fazer essa opção para ele vir para esta turma especial, e pronto, decidimos inscrevê-lo.*

*(Pai de Rodrigo, entrevista, abril)*

*Nós soubemos, salvo erro, foi até uma convocatória que entregaram na escola. Achei logo imensa piada. Depois começámos a falar com algumas pessoas que eu sabia que eram lá da escola, do ano anterior ao dela, houve algumas conversas com os pais, nas festas. Eles disseram que estavam a gostar e que estava a correr bem. E pronto, quisemos ir à reunião da Escola de Música saber o que é que aquilo implicava e em que é que consistia o ensino articulado e achámos logo que teria algumas vantagens (...). (...) achámos logo que era isso mesmo.*

*(Pai da Sónia, entrevista, novembro)*

Outros pais mostram um interesse elevado na escolha de uma escola que considerem boa, mas sentem-se com competência insuficiente para a concretizar. Adotam, assim, uma atitude de “aceitação” (Ball & Vincent, 1998) relativamente ao conhecimento obtido informalmente. Apoiam-se muito nas redes sociais de que fazem parte e privilegiam a opinião

de pessoas próximas em quem confiam, especialmente se forem profissionais da área da educação. Esta atitude deve-se a reconhecerem neles competência para decodificar, de uma forma compreensível para si, a informação que vão recolhendo através das diferentes vias. O exemplo que se segue cabe na categoria de “famílias garantidoras” de Alegre e Benito (2012), pois a preocupação desta mãe com a escolha da turma surge por contágio e pressão de pessoas da sua rede social, em cuja competência para a auxiliar tem confiança.

*[Tive conhecimento do ensino articulado] através da escola primária. Devia ser a Escola de Música que foi lá entregar os papeizinhos com a informação toda. E eu, ao princípio, pensei que pagava. Depois, tenho uma prima que também tem lá o filho no ensino articulado, no 7º ano, ela é professora, e disse-me: “Tu não metes a Mariana no articulado?” E eu disse: “Oh, prima, fogo, pagar cento e tal euros, nem pensar! Não posso!” Diz ela: “Não, a Mariana não paga se fores para o articulado.” E eu disse: “Ah não? Pronto, vou ver, vou pensar.” Depois ela foi fazer lá os testes e pronto, ficou integrada na turma e ainda bem.*

*(Mãe da Mariana, entrevista, junho)*

A mãe do Manuel, de quem estão anteriormente citados vários testemunhos, mostra uma clara atitude de “dúvida” (Ball & Vincent, 1998) relativamente à informação que vai obtendo e à decisão a tomar na escolha da escola. Confia na opinião de pessoas das suas relações, nomeadamente uma amiga mais próxima e outras com filhos no ensino articulado (“Foi a tal minha amiga que falou: ‘Olha que eles vão criar uma turma de 5º ano. Se calhar, tem espaço para o Manuel.’”; “E depois tinha amigas que tinham aqui os filhos e diziam super bem da escola!”), e apesar das dúvidas que a tinham assaltado (“Mudo, não muda para uma escola mais perto de casa”) acaba por tomar a decisão do ensino articulado na escola pública mais perto de casa com base na confiança que deposita nas amigas (“E na altura, como eu estava a pensar mudá-lo, inscrevi-o [no ensino articulado].”).

### A agência das crianças

Terão as crianças tido um papel passivo na tomada de decisão pelo ensino articulado? Não parece que tal tenha acontecido, pelo menos num número significativo de famílias. Os dados apontam para que as conversas dos pais tenham coincidido e se tenham entrecruzado com as dos filhos. As preocupações das crianças, que antecipavam com tristeza a separação dos amigos, eram partilhadas com os pais, como foi explicitado anteriormente. Estes tentavam desdramatizar os receios dos filhos, mas os excertos acima transcritos ilustram que, por acréscimo, também eles, assumiram essa preocupação e procuraram formas de manter

as crianças juntas, ao mesmo tempo que procuravam dar resposta a outros objetivos seus para esta transição, já identificados.

De acordo com os resultados do questionário aos pais<sup>34</sup>, a decisão terá sido tomada em conjunto com a criança por apenas quatro famílias, três crianças terão tomado a decisão autonomamente com a aceitação dos pais e, nos restantes casos, os pais tomaram a decisão sem a criança. Contudo, tudo leva a crer que, também nestas últimas famílias, a voz da criança tenha estado presente ao longo do processo, nas conversas que tinha com os pais, partilhando as suas angústias e os seus desejos de manter os amigos; essa agência alargava-se a um “trabalho paralelo” ao dos pais, nas suas próprias redes sociais de pares, em conversas com os amigos sobre a opção pelo ensino articulado, regressando depois ao seio da família. Assim, de conversas de crianças com crianças, de conversas de pais com pais e de conversas de crianças com pais, num contínuo vaivém, se foi entretecendo o processo de opção pelo ensino articulado, em que as redes sociais das crianças e as redes sociais dos pais corriam paralelamente e se intersetavam. E relembro a voz da Sónia contando-me que ela e as amigas tinham combinado vir em bloco para o ensino articulado, porque queriam ficar juntas na mesma turma, bem como a forma explícita como, paralelamente, a mãe dela confirmou a sua idêntica forma de atuação com outras mães. Dir-se-ia que estas crianças e estes pais formaram uma “equipa”, jogaram com estratégia sem violarem regras e ganharam o jogo.

Nas entrevistas aos pais recolhi diversos testemunhos que apontavam para a tomada de decisão de matrícula no ensino articulado conjuntamente por pais e filhos.

*Ela já no 3º ano tinha-me falado que gostava muito de aprender violino. Foi uma situação engraçada. (...) E pronto, quando ela veio para o 5º ano, a oportunidade surgiu, continuaram a fazer esta turma, e ela disse efetivamente que queria ir.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

*O Rodrigo não sabia o que era o ensino articulado, não tinha consciência disso. Ele é que quis aprender guitarra [e estava a aprender]. Quando soubemos que havia esta opção do ensino articulado (...) dissemos-lhe que havia esta turma especial, que tinha características diferentes, que tinha disciplinas diferentes, e ele encarou isso com naturalidade e optámos por inscrevê-lo no ensino articulado.*

*(Pai do Rodrigo, entrevista, maio)*

---

<sup>34</sup> Item do questionário: “A opção pelo ensino articulado foi da iniciativa: 1. Dos pais. 2. Da criança.”

Já segundo a mãe da Isabel, a decisão pertenceu exclusivamente à filha, sendo, de resto, a única escolha “natural” numa família tão “musical” e vinda de uma criança, ela própria, igualmente “musical”.

*Foi ela que escolheu vir para o ensino articulado. Era daquelas coisas que nem se perguntava. Para ela, era aquilo, era aquilo. Ela já andava na Escola de Música no ano passado e na cabeça dela estava que era para ali que ela ia.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a mãe da Isabel, maio)*

Seguidamente são apresentados e analisados os resultados de um sociograma que visam aprofundar e/ou confirmar aspetos da análise das redes sociais de crianças e de pais em torno da mudança de escola e da opção pelo ensino articulado de música.

#### Redes sociais de crianças e famílias

As redes de crianças e de pais a que me tenho vindo a referir dizem respeito ao ano letivo anterior àquele em que decorreu o trabalho de campo. A reconstituição de tais redes não poderia, por conseguinte, ser obtida através dos instrumentos privilegiados pela etnografia. Deste modo, optou-se pelo sociograma (cf. Apêndice 12) como instrumento auxiliar, na medida em que, na viagem retrospectiva que se impunha, permitia estabelecer um mapa de relações interpessoais representando as posições sociogeográficas de cada membro do grupo e as suas relações com todos os outros elementos desse grupo (Hollander, 1978). Pretendia-se, dessa forma, verificar até que ponto poderia ter havido uma articulação entre as famílias para uma opção concertada subjacente à formação do 5º D.

Embora o sociograma pretendesse mapeasse as redes sociais estabelecidas no 4º ano e as do 5º ano, abordarei agora apenas as que se referem ao 4º ano. Para esse efeito, pedia-se às crianças que, tendo em conta o ano letivo anterior, escolhessem os colegas da turma com quem tinham, então, estabelecido algum tipo de relacionamento, tendo em conta 20 critérios que incluíam relações de parentesco, amizades anteriores à frequência da escola do 1º ciclo, brincadeiras em casa uns dos outros, frequência das mesmas atividades extracurriculares e boleia de/para escola/atividades extraescolares. Estes critérios foram selecionados com base no conhecimento que a observação participante já tinha permitido obter acerca das atividades que as crianças praticavam e da forma como elas e as suas famílias se relacionavam. As crianças podiam acrescentar outros critérios e algumas assim fizeram.

Ao contrário do que habitualmente sucede num sociograma, não foi pedido a cada uma das crianças para escolher ou rejeitar outros elementos do grupo relativamente a cada um

dos critérios. Não sendo as rejeições necessárias para o estabelecimento das redes sociais, foi-lhes pedido, tão-só, que indicassem os colegas que correspondiam aos critérios indicados.

O sociograma foi preenchido por 16 crianças, em abril, numa das sessões de atividades participativas. Este era o espaço em que eu conseguia reunir mais crianças com mais tempo e condições para um trabalho deste género. Esta decisão veio a mostrar-se adequada, pois, apesar de as restantes onze crianças não terem respondido ao sociograma, os dados obtidos cumpriram o objetivo pretendido.

Relembra-se que o 5º D era composto por quatro grupos de crianças provenientes de quatro escolas da zona urbana de captação da escola do 2º ciclo, aqui designadas por Escola do Pinheiro, Escola da Oliveirinha, Escola do Choupal e Escola do Souto. A turma tinha ainda cinco crianças vindas de cinco escolas exteriores ao agrupamento. A análise do sociograma permite tirar várias conclusões, que se podem observar na Figura 1:

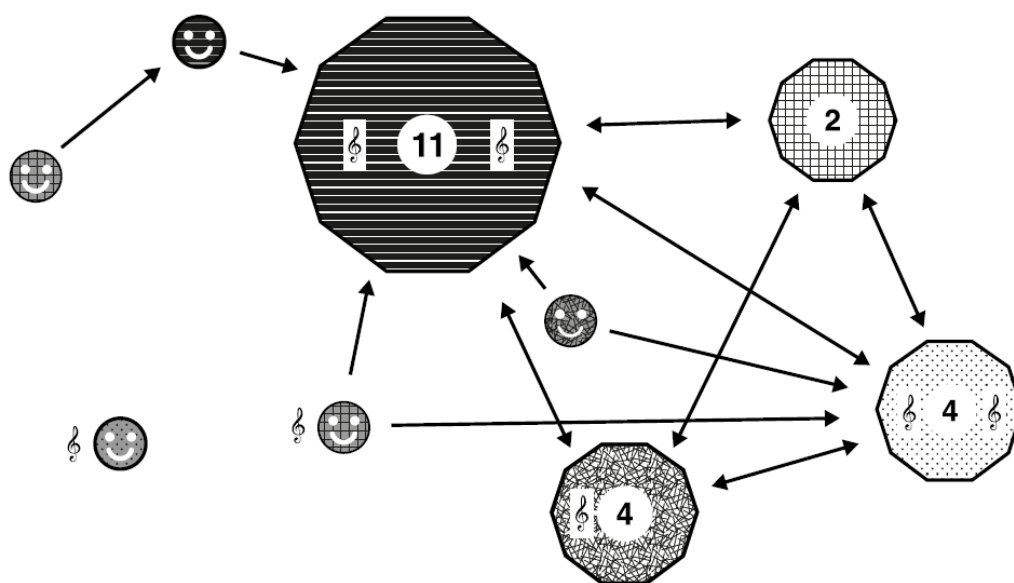


Figura 1: Redes de relações sociais entre pares e/ou famílias das crianças da turma no 4º ano de escolaridade

Legenda:

Decágono – Escola pública, com indicação do número de crianças dela proveniente

Cara – Criança que vem sozinha de outra escola

Clave – Criança que frequentava a Escola de Música no 4º ano

Seta com um sentido – Escolha(s) unidirecional(ais), feita por uma criança relativamente a outra

Seta com dois sentidos – Escolha(s) simétrica(s) entre duas crianças



- Nos grupos de crianças de três das escolas do agrupamento havia pelo menos uma que frequentava a Escola de Música que estabelecia parceria com a Escola Básica para assegurar a turma de ensino articulado. As duas crianças que frequentavam a quarta escola tinham grande ligação com crianças que frequentavam a EM. Por conseguinte, todas essas crianças tinham possibilidade de conhecer o ensino articulado.
- Considerando as escolas do agrupamento, o grupo mais numeroso vem da Escola do Pinheiro, seguido pelo da Escola da Oliveirinha. Por fim, com apenas duas crianças cada, estão os grupos das Escolas do Choupal e do Souto. O sociograma mostra que muitas crianças das duas primeiras escolas frequentaram a mesma pré-escola, o que confirma informações dadas por uma mãe numa entrevista, a qual deu conta dos laços estabelecidos entre as suas famílias desde então. Algumas crianças das outras duas escolas frequentaram igualmente essa mesma pré-escola. Há, assim, relações entre crianças das quatro escolas do 1º ciclo desde a pré-escola.
- Quatro das 5 crianças que vêm de fora do agrupamento relacionavam-se com outras das escolas do agrupamento e algumas relacionavam-se também entre si.
- Das 5 crianças provenientes de escolas fora do agrupamento, duas frequentavam a EM no 4º ano e outras duas relacionavam-se com crianças do agrupamento que a frequentavam. O sociograma apenas não permitiu estabelecer relações entre uma criança proveniente de uma outra escola e os restantes colegas da turma ou a Escola de Música, mas a entrevista com a sua mãe, já no 5º ano, viria a colmatar essa falha, pois havia relações de amizade entre esta mãe e a de uma criança do 5º D que frequentava a Escola de Música no 4ºano.
- As atividades extraescolares frequentadas pelas crianças no 4º ano (catequese, ballet, dança, ATL/explicação) revelam uma teia de redes sociais em que diversas crianças das várias escolas do 1º ciclo se cruzam, alargando os contextos e os pretextos de interação, eventualmente em consequência e/ou em reforço dos laços que, em alguns casos, podem já ter sido estabelecidos na pré-escola.
- Muitas crianças brincam em casa umas das outras ou vão a festas de anos, criando oportunidade de relacionamento entre as suas famílias nas suas próprias casas. Há, inclusivamente, relações de parentesco próximas entre vários pares de crianças.

Em jeito de síntese, de acordo com os resultados apresentados e a análise feita, o sociograma relativo ao 4º ano de escolaridade permite estabelecer relações entre as crianças de todas as escolas de origem e entre esses grupos e a Escola de Música. Nota-se a existência de várias redes sociais e de cruzamentos e sobreposições entre elas. Desta forma, havia

grandes probabilidades de facilidade de articulação das várias redes sociais de crianças e das de pais. Havendo crianças a frequentar a Escola de Música em todas as redes sociais, o ensino articulado tornava-se uma opção conhecida, independentemente da informação oficial, e a ser considerada, com maior grau de probabilidade, de modo concertado, com viabilidade para a manutenção das crianças na mesma turma no 2º ciclo.

#### 4.5. CONCLUSÃO

Neste capítulo, pretendeu-se reconstituir o processo de formação do 5º D, a turma de que este estudo se ocupa.

Começou por se caracterizar o ensino especializado da música em regime articulado partindo do diploma legal que o regulamenta. Seguidamente, apresentou-se este tipo de ensino na perspetiva dos principais responsáveis oficiais pela sua concretização da sua oferta na Escola Básica em que se centrou o estudo: a diretora do agrupamento da Escola Básica e a diretora da Escola de Música. Para a primeira esta oferta curricular enriquece a escola, correspondendo, por um lado, aos anseios da população pertencente a um “meio médio alto” e, por outro, possibilitando a oferta de eventos culturais de qualidade a todos os alunos. A segunda diretora aponta como objetivos principais da Escola de Música a oferta de experiências ricas e diversificadas aos seus alunos, em torno da aprendizagem de música, com vantagens para a sua formação geral.

Passou-se, depois, a uma breve caracterização do 5º D, que se distingue, na Escola Básica, por ser a única turma de 5º ano de ensino especializado da música (a que se juntam outras, dos restantes anos de escolaridade), com todas as consequências que esta oferta formativa acarreta. Nelas se incluem diferenças na matriz curricular e nas regras de avaliação e ainda frequência articulada das duas escolas responsáveis por esta oferta formativa (Escola Básica e Escola de Música). O nível mais elevado de exigência académica para os alunos e de acompanhamento da vida escolar destes pelos seus pais, daí decorrentes, são reconhecidos pelas diretoras das escolas envolvidas e pelos pais. O 5º D distingue-se também por uma homogeneidade de rendimento académico anterior (bom) e de composição social (quase exclusivamente de classe média), numa escola em que a heterogeneidade social e de resultados académicos era um dos critérios de formação de turmas. Coincidentemente, a diretora aponta a população de “meio médio alto” como a mais interessada no ensino articulado.

Por fim, procurou-se analisar o processo de formação desta turma. Para este efeito, para além de conversas com crianças e de conversas e entrevistas com pais, ao longo do 5º ano, foi necessário adotar instrumentos auxiliares, tendo o principal sido um sociograma. Questionários aplicados aos encarregados de educação no final do ano letivo forneceram também alguns dados relevantes. Tendo em conta a composição homogénea da turma, de classe média, o quadro teórico utilizado baseou-se em autores de referência no estudo da escolha da escola por famílias desta classe social.

Os dados recolhidos sugerem que a turma estudada não foi constituída aleatoriamente, mas formada através da agência intencional e estratégica dos pais, compreendida no quadro mais amplo das estratégias de classe média para a escolaridade dos seus filhos. Destaca-se o papel das redes de relações sociais e o seu conhecimento sofisticado do sistema escolar, a que acresce a existência de um grupo significativo de crianças e famílias com interesses musicais nelas integrados. Em suma, os dados recolhidos apontam para que o ensino especializado de música em regime articulado tenha sido uma opção adotada concertadamente pelas famílias para conseguirem manter os filhos na mesma turma, garantindo, assim, um ensino correspondente às suas exigências de riqueza curricular, rigor no ensino e sucesso académico, numa escola pública frequentada por alunos com proveniência social e rendimento académico heterogéneos. As famílias usaram estratégias para construir esta turma, absolutamente inscritas na legislação em vigor, aproveitando “as margens que vão descobrindo (...) no campo escolar” (Diogo, 2010, p. 80). E assim, esta turma de composição social bastante homogénea, encontra-se perfeitamente enquadrada pelas normas legais, numa escola pública com uma população escolar muito heterogénea.

Finalmente, os dados também apontam igualmente para agência das crianças no processo de formação da turma, tanto dentro das suas redes sociais de pares como a nível das suas famílias.



## CAPÍTULO 5: A INTEGRAÇÃO ACADÉMICA



## NOTAS DE CAMPO: O 1º PERÍODO JÁ LÁ VAI. O 2º PERÍODO COMEÇOU.

### *Primeira semana de janeiro*

*O 1º período já lá vai. Parece-me que a integração dos alunos no 5º ano é, para muitos (direção da escola, professores, pais), uma etapa considerada já concluída. Afinal, pensarão eles, já lá vão quatro meses desde que as crianças entraram para a escola. Tendo a inclinar-me mais para a conclusão daquilo a que ousou chamar o “período probatório” da integração. O período da prova do “choque” com a novidade, o desconhecido e a incerteza generalizados, o período de (se) provar (n)a (auto)gestão deste quotidiano escolar; de apalpar terreno, tatear e experimentar; de ousar, enfrentar, retirar-se, ocultar(-se). O período em que as crianças começam a conhecer melhor os obstáculos e recursos, as regras e os cantos da casa, a explorar a nova realidade escolar, a travar novos relacionamentos sociais, e em que umas vão encontrando/negociando o seu espaço enquanto outras tentam estratégias para lidar com a falta dele.*

*O 2º período começou. Nunca esquecendo que a integração é pluridimensional, há que olhar para o feixe de integrações e analisar onde o processo está conseguido, onde as crianças sentem ainda dificuldades, onde encontram/criam oportunidades, como ressignifica(ra)m a escola, como se redefinem como alunos, agora do 2º ciclo, como reconfiguram a sua identidade individual e grupal.*

*Olhei para a pauta do 1º período e vi que os resultados foram muito bons, apesar de haver algumas (poucas) negativas. Foi mesmo a melhor turma do 5º ano. Aqui está um ramo da integração a refocar: o correspondente à transição de regime curricular, pedagógico e disciplinar; a reconfiguração do ofício de aluno.*

*O 5º D teve uma intervenção musical muito bem-sucedida na Festa de Natal. Ouvi já falar da apresentação de um Auto de Natal para todas as outras turmas de 5º ano em breve. Trata-se de uma turma de ensino especializado de música, que obteve um sucesso que entusiasmou os alunos e os professores e tem já agendada outra atuação. Poderão estas oportunidades dar lugar a outras? Poderão elas contribuir para a redefinição identitária de cada criança e também da cultura de pares da turma? Tão marcada já pelos ajustes secundários na relação com os espaços da escola, como evoluirá a cultura deste grupo-turma? Mais um ramo de integração a que preciso de estar atenta.*





## 5.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo retomar-se-á a transição de regime curricular, pedagógico e disciplinar e consequente processo de integração académica. Partir-se-á do final do 1º período, num percurso em que o tempo não será linear, podendo sofrer avanços e recuos. O olhar da investigadora estará centrado na escola e focará predominantemente o ponto de vista das crianças, de onde em onde entrelaçado com o de outros atores sociais que habitam a escola ou gravitam em torno dela: a diretora de turma, os professores, os pais. O aprofundamento da vertente académica da cascata da integração permitirá encontrar novos fios de investigação, tal como obrigará a revisitar outros já mencionados. Estes serão agora vistos por ângulos diferentes ou enriquecidos e aprofundados com novos dados ou diferentes lentes de observação e análise teórica. Nessa conformidade, surgem, distintas da vertente académica, as atividades para-curriculares que, apesar de se entrelaçarem sempre com essa vertente, em maior ou menor grau, dela se distinguem claramente.

Os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram a *observação participante* e as *conversas informais com crianças, professores, DT e pais/mães*. As *sessões de atividades participativas* tiveram também um papel importante e uma dinâmica que se caracterizou cada vez mais pela sua apropriação pelas crianças e ainda por alguns professores, como se verá a seu tempo, tornando-se em mais um contexto de observação participante. Foram ainda consultados vários documentos oficiais da escola (pautas de avaliação, por exemplo). Por fim, foram utilizados dados recolhidos nos *diários das crianças*<sup>35</sup>.

De acordo com o exposto, o capítulo contém duas partes:

- A agência da criança na integração académica
- Atividades para-curriculares: oportunidades para uma outra agência

O olhar investigativo e analítico lançado sobre a primeira parte, a agência da criança na integração académica, deter-se-á sobre três aspetos que ressaltaram durante a observação participante:

- A avaliação académica
- A relação escola-família
- As aulas lecionadas pela diretora de turma

---

<sup>35</sup> A decisão de propor este instrumento às crianças e as condições da sua aplicação serão abordadas de modo mais pormenorizado no capítulo 6.

Quanto à segunda parte, durante a observação participante a agência das crianças e a sua cultura de pares na turma destacaram-se em três eventos para-curriculares ocorridos na escola, reclamando um aprofundamento analítico dos dados recolhidos:

- A Semana da Leitura
- Encontro de um escritor com alunos na biblioteca da escola
- A Semana das Línguas

## 5.2. A AGÊNCIA DA CRIANÇA NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

### 5.2.1. A avaliação dos alunos: O barómetro das notas

Os resultados escolares traduzidos nas notas dos testes e nas notas de fim de período são um *feedback* valorizado por professores, alunos e pais, com maior ou menor ênfase, por razões idênticas ou diversas, com matizes muitas vezes subtis. Esses resultados motivam emoções alimentadas pelas representações acerca da sua importância e do seu papel. Constituem elementos reguladores de ações e interações em torno do currículo, das aulas, do trabalho escolar na escola e/ou em casa; envolvendo professores, alunos, pais e/ou diretora de turma, considerados de forma individual ou no coletivo da turma, no contexto escolar ou familiar. Um dos pais, pelo menos, vê nas notas dos testes também um indicador do grau de integração e bem-estar na escola:

*Mas as notas têm sido boas, portanto eu acho que, sobretudo, [a minha filha] está contente.*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro).*

O olhar sobre a dimensão académica da integração, agora retomado, terá como ponto de partida, o final do 1º período, com a afixação das pautas de avaliação. Começará com a análise dos resultados da avaliação de fim do período, feita com recuos e avanços no tempo, para confrontar este momento com os da realização e entrega de testes e com os da tomada de conhecimento dos resultados finais do 2º período e do final do ano letivo. No entanto, tendo este terceiro momento ocorrido após o final das aulas, ocasião em que as crianças já não estavam presentes na escola, não foi possível uma recolha de dados pormenorizada, pelo que a análise dos resultados disponíveis não pôde ter a mesma densidade nem aprofundamento existentes nos momentos anteriores. Estando a criança sujeita a um processo de socializações múltiplas (Lahire, 2007), serão tidas em conta as que ocorrem simultaneamente nesta fase, protagonizadas, principalmente, pelas instâncias socializadoras escola e família, mas também pelo grupo de pares. Que inter-relações são estabelecidas entre

esses grupos em que a criança (considerando-se ora cada criança individualmente ora o grupo-turma) se integra? Procurar-se-á aprofundar o conhecimento produzido pela investigação que, como Teresa Seabra (2000) descreve, analisa os efeitos simultâneos dessas instâncias socializadoras, as suas influências cruzadas e a forma como cada uma mediatiza a outra, apreendendo “*o processo de interação entre as diferentes regulações em que a criança participa*” (p. 72).

O cruzamento das representações dos pais e dos professores e, de forma um pouco mais ampla, da experiência das crianças-alunos na escola (possibilitando aqui e ali entrever essa experiência em casa) visa dar uma maior densidade à descrição e ao olhar analítico, permitidos por uma longa observação participante e pela diversidade de instrumentos usados.

#### Fim do 1º Período: Os primeiros resultados, exigências e expectativas

O 5º D (com os seus 27 alunos) foi a turma do 5º ano com melhores resultados no final do 1º período. Foi a que obteve menos níveis negativos<sup>36</sup>, distribuídos por menos alunos. Apenas um rapaz, o Manuel, se destacou pelos seus resultados insatisfatórios, com nível 2<sup>37</sup> em sete disciplinas. Português foi a disciplina com mais negativas: três. A percentagem de níveis negativos atribuída nesta turma foi, em todas as disciplinas, muito inferior à das restantes turmas.

Quanto aos níveis positivos, era hábito na escola os professores conterem-se na atribuição de nível 5 no 1º período, e foi essa a prática também nesta turma. Contudo, o número relativamente baixo de 5 atribuído em cada disciplina superou o número de 2 dado por cada um dos professores, com exceção da disciplina de Português. Em cinco das doze disciplinas, mais de metade dos alunos obteve níveis positivos elevados (4 ou 4 e 5).

O “período probatório” da integração académica do 5º D mostrava ter chegado ao fim com sucesso. Os resultados obtidos realçam que, à exceção do Manuel, as crianças estavam a cumprir com sucesso (mais ou menos acentuado) o seu renovado *ofício de aluno* (Perrenoud, 2002), agora do 2º ciclo. Manuel tinha uma situação particular, pois havia já sido sinalizado, durante o 1º período, como tendo problemas na aprendizagem. Para ele, os professores elaboraram um Plano de Recuperação para aplicar no 2º período.

---

<sup>36</sup> Sendo a escala de avaliação neste ciclo composta por cinco níveis, correspondem a insucesso os níveis 1 e 2 e a sucesso os níveis 3, 4 e 5. Embora não sejam designações oficiais, é habitual os primeiros serem referidos como “negativas” e os últimos como “positivas”. É nesse sentido que utilizarei estas designações.

<sup>37</sup> Os números que designam os níveis (isto é, em linguagem mais corrente, as “notas”) surgem em algarismos, a fim de serem distinguidos mais facilmente dos números que especificam quantidade, que se encontram representados por extenso.

### Fim do 2º Período: Patamares de satisfação das expectativas

O 5º D foi novamente a turma de 5º ano com melhores resultados. Manteve-se o mesmo número de níveis 2, embora concentrados em menos disciplinas e distribuídos por mais alunos. O Manuel melhorou imenso o seu aproveitamento, passando a ter dois níveis 2. Juntaram-se a ele outros dois alunos, com igual número de níveis 2, para os quais foram também feitos Planos de Recuperação. Um pequeno número de alunos obteve nível 2 apenas numa disciplina. No entanto, uma vez mais, a percentagem de negativas desta turma foi bastante inferior à das restantes turmas em todas as disciplinas.

Os bons alunos começaram a destacar-se mais. Surgiram bastantes níveis 5, terminado que estava o “período probatório” que os professores costumavam acautelar. Passaram a ser seis as disciplinas em que mais de metade dos alunos obteve níveis elevados (4 ou 4 e 5).

### Fim do 3º Período: Classe distinta

No final do ano letivo, o 5º D foi, novamente, a melhor turma de 5º ano da escola.

O número de níveis 2 baixou, embora distribuindo-se pelas mesmas disciplinas e pelo mesmo número de alunos do 2º período, quase todos só com uma negativa. Todos transitaram para o 6º ano.

Uma vez mais, esta turma teve uma percentagem de níveis 2 bastante inferior a qualquer uma das outras turmas do 5º ano em todas as disciplinas.

Em conclusão, a pauta do 3º período mostrava a continuação da melhoria do rendimento académico da turma. O número de alunos com níveis elevados (4 e/ou 5) continuou a aumentar bastante. Em quase todas as disciplinas, o número de alunos com esses níveis era superior ao dos que tinham níveis inferiores (não apenas o negativo nível 2, nas poucas disciplinas em que ele foi atribuído, mas também o positivo nível 3).

Quanto aos poucos alunos que revelaram algumas dificuldades académicas ao longo do ano há a registar a sua proveniência de diferentes estratos socioeconómicos, desde classe trabalhadora a diferentes estratos da classe média.

Regressando ao momento em que, no final do 1º período, consultei a pauta, lembro a minha admiração quando verifiquei os resultados tão bons que ela dava a conhecer. Contrastavam com o relativo descontentamento que alguns professores me tinham transmitido ao longo desse período com o aproveitamento da turma, que desejavam que fosse melhor. Lembro também as crianças que, em grande número, me confidenciavam o receio com as notas que iriam ter nos testes, muitas vezes desfeito quando os recebiam.

Muitas questões se me levantaram, na continuidade das que já me tinham vindo a surgir naqueles primeiros meses na nova escola, requerendo um aprofundamento dos dados que já tinha conseguido recolher. Expectativas demasiado elevadas dos professores? Falta de autoconfiança, pressão para o sucesso, dificuldade de autoavaliação por parte das crianças? E os pais: como tinham visto/acompanhado o desempenho académico dos filhos ao longo do período e o que consideravam acerca desta avaliação final?

Para os professores: Turma ciosa da sua avaliação

Ao longo do 2º e do 3º períodos, tive oportunidade de conversar informalmente com todos os professores da Escola Básica. Na verdade, tentei fazê-lo logo no início do 2º período, para procurar respostas às questões que me inquietavam. Não apenas me falaram dos resultados escolares em si, mas também das características da turma, dos fatores que facilitavam ou dificultavam o sucesso, do acompanhamento familiar, dos seus objetivos e expectativas para o 5º D. Assisti também às reuniões da diretora de turma com os pais e os alunos para entrega das fichas de avaliação, bem como às aulas de FC dedicadas aos resultados do fim de cada período e à análise, com os alunos, das causas do insucesso existente e de medidas para o ultrapassar.

*Na reunião, a DT entregou, aos pais, as fichas de avaliação do 1º período. Disse que o aproveitamento da turma era bom, mas alertou para o facto de haver alunos com níveis positivos, mas baixos, que poderiam descer no 2º período, se não houvesse um estudo mais regular e responsável. Acrescentou que, de forma geral, as notas poderiam ser melhores, pois os alunos tinham capacidades para isso. Quanto ao comportamento, referiu que, embora não houvesse queixas graves, os professores se queixavam da existência de conversas para o lado, que perturbavam a atenção de quem estava a falar e dos que estavam à volta, prejudicando também a aprendizagem.*

*(Notas de campo, reunião da DT com EE, janeiro)*

*Estou convencida de que em termos académicos esta turma vai ter um excelente aproveitamento. Julgo que a coisa não terá sido tão boa no 1º período quanto virá a ser, por causa da necessidade de adaptação que os meninos têm. Mas, com o tempo, acho que o aproveitamento virá a ser muito bom.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de CN, janeiro)*

*A turma é muito cumpridora e trabalha muito bem. A maior parte dos alunos trabalha muito direitinho e é muito ciosa da sua avaliação. Eles têm brio e querem atingir os 100%.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de CN, maio)*

*É uma turma globalmente muito boa, com uma capacidade de aprendizagem rápida e fácil. É uma turma muito competitiva. Querem ser melhores que os outros, mas essa rivalidade não os torna conflituosos. Sob o ponto de vista disciplinar (...) os alunos (...) reconhecem a autoridade do professor e sentem grande à vontade no contacto connosco.*

*(Notas de campo, conversa informal com professor de EF, janeiro)*

*Eu notei que o 5º D tinha uma motivação muito maior para a disciplina do que qualquer das minhas outras turmas. Um fator de grande motivação foi o trabalho de articulação feito com as disciplinas de Português, Matemática e Inglês.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de EVT, julho)*

*As turmas do articulado normalmente já têm uma expectativa alta. E (...) para mim esta é semelhante. Corresponde às expectativas e corresponde à ideia inicial. É boa no aproveitamento e no comportamento. (...) No início, havia bastantes meninos que não faziam os trabalhos de casa. Agora começam a ser mais cumpridores, porque já viram que têm penalizações. Nem sequer cheguei a precisar de mandar recados para casa.*

*(...)*

*São muito competitivos. Isso, são. O problema deles quando entrego os testes é o outro ter tido Excelente e ele ter tido só Satisfaz Bastante. Mas isso já é uma característica das turmas do articulado. (...) Mas de resto, são amorosos, supersimpáticos. São muito, muito bons.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de Inglês, janeiro)*

*Acho que [os alunos] se adaptaram bem. Quer dizer. Eu estava a pensar que a turma ainda seria melhor do que é. De qualquer forma, são alunos relativamente aos quais tenho grandes expectativas, porque, essencialmente, têm o apoio dos encarregados de educação. Vê-se que o trabalho deles é supervisionado.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de Matemática, fevereiro)*

*São meninos muito interessados, muito aplicados, (...) mas os resultados ficaram aquém daquilo que eu esperava. Na expressão oral, até vão fazendo, mas na expressão escrita falham bastante [em vários aspetos]. (...) De uma maneira geral têm hábitos de leitura e uma boa cultura geral. (...) Quanto ao comportamento, são um bocadinho barulhentos, à última hora do dia.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de Português, janeiro)*

*Os alunos melhoraram a sua disponibilidade para realizar trabalhos diferentes. Eu também estava constantemente a pressioná-los. Acho que o trabalho com eles foi muito bom. São miúdos muito dedicados, muito aplicados. É uma turma boa em termos de conhecimentos e em termos de atitudes, porque eles são mesmo muito educados.*

*(Notas de campo, conversa informal com professora de Português, conversa informal, junho)*

No retrato entrevisto nestas citações dos professores, encontramos uma turma com características muito condizentes com a origem social de classe média da maioria dos seus alunos (não obstante a diversidade de estratos da classe média aí contida) e que encontramos descritas na literatura: motivação para a aprendizagem, boa cultura geral, expectativas escolares elevadas, sentimento de à-vontade perante os professores (Bourdieu, 1998, 1999; Kellerhals & Widmer, 2012; Lareau, 2003, 2007).

Os professores traçam o retrato de uma turma para as quais as expectativas de aproveitamento são elevadas, tanto da parte deles próprios, como dos alunos e dos seus pais. Vários referem ser esta uma característica das turmas do ensino articulado que tiveram em anos anteriores. Essas turmas, agora a frequentar o 6º ano ou o 3º ciclo, têm, de resto, como comprovei em documentos públicos oficiais da escola, composição social e resultados escolares idênticos aos do 5º D: são as turmas com melhores resultados do seu ano de escolaridade e com menos alunos com dificuldades ao longo do ano, sem quaisquer retenções/reprovações no final do ano letivo. À homogeneidade de composição social e de resultados académicos destas turmas não serão estranhas as expectativas dos pais na seleção desta opção curricular que, na turma deste estudo, foram acompanhadas por estratégias concertadas para garantir a admissão na turma (cf. Capítulo 3).

Alguns professores esperavam resultados melhores e, não se preocupando exageradamente, atribuem os resultados inferiores ao esperado à fase de integração na escola e no novo regime curricular, bem como a distração/conversas durante as aulas e a alguma irregularidade na realização dos TPC. Estes problemas foram superados ao longo do ano, com as estratégias adotadas pelos professores e com o apoio da família, cujo modo de coordenação com a escola, de uma forma geral, se pautou por uma contínua mediação (Kellerhals & Montandon, 1991).

Os bons resultados são atribuídos, pelos professores, ao interesse e aplicação dos alunos, ao apoio familiar e, também, à maior motivação criada pela realização de trabalhos interdisciplinares. É referida, ainda, a elevada cultura geral da turma. A promoção da cultura geral e o forte investimento no apoio à escolaridade dos filhos são características atribuídas por diversos autores (Kellerhals & Widmer, 2012; Lareau, 2007; Meighan, 1986) aos pais de classe média, embora definindo/considerando diferentes tipologias/estilos educativos parentais.

À parte as conversas para o lado, o comportamento da turma é bom e há mesmo um professor que diz que, apesar de os alunos reconhecerem a autoridade dos professores, se

sentem à vontade com eles e os questionam. Lareau (2003) fala deste tipo de interação das crianças com os professores como decorrendo dos padrões de assertividade e de questionamento fomentados por muitos pais de classe média nas conversas familiares com os filhos.

Uma característica muito salientada é a competitividade dos alunos, que querem não apenas ter uma boa nota mas ter uma nota superior aos colegas e amigos. O culto do individualismo é salientado por autores como Lareau (2007), Kellerhals e Widmer (2012) e Singly (2004) como sendo uma desvantagem de certos estilos educativos parentais característicos da classe média. A competitividade e o querer ser melhor do que os outros constituem, no plano dos resultados acadêmicos, manifestações desse individualismo.

Para as crianças e para os seus pais: “Os pais exigem e nós queremos.”

Reiniciadas as aulas, fui encontrando as crianças nos intervalos, em grupos, compartilhando as novidades das férias, no meio de beijos, risos e gargalhadas. Entrei nas conversas e partilhei dessa vontade de contar e ouvir. Fiquei a saber o que tinham feito, como o tempo tinha sido passado e, aos poucos, as notas foram entrando nas conversas. Pude aperceber-me do agrado ou desagrado suscitado nas crianças e nos pais pelas notas e da reação dos últimos perante esses resultados. Assim começou o 2º período. Assim começou, também, o 3º período.

Aos dados recolhidos nesta observação participante e na realizada noutros momentos e contextos, acrescentaram-se algumas sessões de atividades participativas que tiveram como tema a avaliação final do período anterior.

Das crianças procurei captar não apenas o seu olhar sobre a avaliação que haviam recebido, mas também o olhar dos pais por elas transmitido. Quis saber como elas se tinham sentido, se achavam justas ou injustas as notas obtidas, se tinham determinado mudanças na sua forma de encarar disciplinas ou de estudar. Quis saber como tinham reagido os pais, que interações tinham estabelecido, como se sentiam com essas reações, se tinha havido decisões decorrentes das notas. Conversas informais e entrevistas com alguns pais possibilitaram o cruzamento de dados e o seu aprofundamento.

Na sessão de atividades participativas sobre a avaliação do 1º período, estiveram 14 das 27 crianças da turma, nenhuma delas tendo obtido níveis inferiores a 3. Na do 2º período, estiveram igualmente 14 crianças, três das quais não tinham estado na sessão sobre o 1º período. Neste segundo momento de avaliação, duas das crianças tinham obtido um ou dois



níveis 2. Nessas duas sessões, foi entregue uma ficha a todas as crianças presentes, na qual deveriam registrar, em balões de fala, aquilo que o pai e/ou a mãe lhes tinham dito ao terem conhecimento da ficha de avaliação. Deveriam ainda completar o desenho de uma cara (a sua cara), registrando, numa legenda e em balões de fala, os seus sentimentos e o que tinham pensado quando souberam as notas e tiveram essa conversa com os pais. Simultaneamente ao preenchimento da ficha, foi decorrendo uma conversa em que as crianças partilhavam as suas experiências, se pretendessem fazê-lo.

Das conversas informais que fui tendo e da realização destas atividades, obtive dados que, relembrando que se trata (predominantemente) do olhar das crianças sobre si e sobre os seus pais, permitiram chegar a algumas conclusões.

Verifica-se a consideração da avaliação do final de período como um indicador de in/sucesso das aprendizagens e como um regulador das interações das crianças com os professores e/ou com os pais e destes também apenas com a diretora de turma, para análise da situação académica de cada criança. Nota-se, na maior parte dos casos, uma diferenciação no modo de valorizar as diferentes disciplinas. Em diversos exemplos de falas dos pais e das crianças que se seguirão, ver-se-á a atribuição de maior importância às “disciplinas de estudo”<sup>38</sup> (Português - P, HGP, Inglês - I, Matemática – M e CN), em detrimento das restantes (EF e EVT); as disciplinas a cargo da Escola de Música (CC, FM e Instrumento) na maior parte dos testemunhos recolhidos juntam-se ao segundo grupo. De entre as “disciplinas de estudo”, é ainda possível identificar a superioridade atribuída por vários pais a Português e Matemática, as disciplinas com exame a nível nacional no 6º ano.

Torna-se pertinente, a este propósito, lembrar a distinção de Michael Young (2011) entre “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos”. O “conhecimento poderoso” é aquele cuja importância decorre das potencialidades que abre a quem o detém, tais como aquisição de explicações fidedignas ou novas formas de pensar sobre o mundo. É o conhecimento especializado que não é passível de ser aprendido em casa e que é aprendido nas escolas, através das disciplinas curriculares. É um conhecimento que os pais desejam que os filhos adquiram quando vão para a escola. Já a designação “conhecimento dos poderosos” apela mais a quem define que conhecimento é esse e a quem tem acesso a ele. Como refere o autor, nas candidaturas à universidade continua a assistir-se a uma grande desigualdade no

---

<sup>38</sup> A expressão “disciplinas de estudo” é adotada por empréstimo da designação que habitualmente lhes é atribuída por pais e alunos. É disso exemplo a citação “(...) *Português, Inglês, Matemática, História e Ciências, que são de estudo (...)*”, retirada de uma entrevista com a mãe da Helena.

acesso a determinados tipos de conhecimento. Esse conhecimento de mais difícil acesso é o “conhecimento dos poderosos”. No currículo normal do 5º ano há sempre a distinção feita pelos pais e alunos, que aqui surge, entre “disciplinas de estudo” e as “outras”. As disciplinas de estudo englobam a área das humanidades (P, I e HGP) e a área científico-natural (M e CN). As “outras” remetem para a área das expressões (EVT, Educação Musical e EF). Às primeiras duas áreas é tradicionalmente reconhecida uma maior importância, com um escalonamento que posiciona no lugar cimeiro o Português e a Matemática. Para esta situação, entre outros fatores, têm contribuído os seguintes: (a) as regras de avaliação do ensino básico, em que, na avaliação final de ciclo, estas duas disciplinas têm um peso maior para determinação de insucesso e não aprovação; (b) os exames em idades cada mais vez precoces (existentes, no ano deste estudo, no 6º ano), privilegiando essas disciplinas. Dentro do “conhecimento poderoso”, os pais vão hierarquizando e selecionando o “conhecimento dos poderosos”. Tendo esta turma um currículo diferente com três disciplinas de formação especializada em música, torna-se interessante ver o estatuto que estas ganham, nas expectativas de pais e crianças: juntam-se às “disciplinas de estudo” ou às “outras”?

1) As “disciplinas de estudo” valem mais do que “as outras”. O sucesso nessas disciplinas justifica, inclusivamente, a atribuição de prémios especiais.

*Eu tinha dito à minha filha, no início do ano que, se ela chegasse ao final do ano letivo, e não houvesse nenhum 3 (...) a Português, Inglês, Matemática, História e Ciências, que são de estudo, e ela (...) tivesse tudo 4 e 5, que íamos fazer umas férias especiais.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

*Hoje a DT esteve todo o dia na escola a entregar as fichas de avaliação do 3º período aos EE. A determinada altura vi o Rui, que veio ter comigo. Perguntei-lhe se estava satisfeito com as notas. Respondeu-me afirmativamente: tinha tido 4 e 5 e apenas 3 em P e EF. Logo a seguir encontrei o seu pai. Achava que as notas eram boas, no geral, mas poderiam ter sido melhores. Apenas não estava satisfeito com a nota de Português, que não correspondia à que ele gostaria.*

*(Notas de campo sobre conversa com o Rui e seu pai, junho)*

No 2º período a Cristina teve um número de níveis 3 menor do que no 1º período: Matemática, EF e FM. A preocupação dos pais e dela própria foi exclusivamente para Matemática:

*Mãe e pai: Tens que melhorar em Matemática. Parabéns para o resto das notas.*

*Cristina: Balão 1: Desenho de cara contente, sem legenda.*

*Balão 2: Desenho de cara triste e uma seta a apontar para a palavra “Matemática”.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas<sup>39</sup>, janeiro)*

2) Quase todas as crianças manifestam sentimentos e representações da avaliação obtida concordantes com as representações que transparecem das falas que atribuem aos pais. Também esta semelhança ficará clara em muitos exemplos de falas das crianças e dos pais que serão apresentados nos pontos seguintes.

3) Quase todos os pais esperam dos filhos apenas níveis 4 e 5, sendo o 3 considerado insatisfatório. Alguns têm um grau menor de exigência para com as disciplinas “que não são de estudo”, para as quais aceitam nível 3. Do mesmo modo, poucas são as crianças que se mostram satisfeitas com a obtenção de nível 3. Estes são os principais motivos que levam a que sejam muito poucas as que recebem dos pais felicitações sem reservas pelos seus resultados de final de período, bem como as que se manifestam totalmente satisfeitas com as suas “notas”:

*Encontrei várias meninas na biblioteca. Falámos sobre as notas do 1º período e a Sónia contou-me que a avó prometeu levá-la a Inglaterra ou aos Estados Unidos, se tiver 5 a tudo no final do ano. Fez a mesma promessa à sua irmã.*

*(Notas de campo, janeiro)*

*No 1º período, a Raquel teve 4 e 5 a quase todas as disciplinas, com exceção do 3 a EF. No 2º período só obteve níveis 4 e 5.*

*1º Período. Balão de fala dos pais: Gostámos muito das tuas notas. Muito bem.*

*2º Período. Balão de fala do pai: Boas notas.*

*Balão de fala da mãe: Boa, parabéns.*

*1º e 2º Períodos. A Raquel desenhou caras suas, risonhas, com as legendas: “Super contente” e “Super feliz”*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, janeiro e abril)*

*No dia da reunião de pais e alunos da turma para entrega da ficha de avaliação, quando eu me dirigia para a sala da reunião, encontrei a Cristina e a mãe. Perguntei-lhes como tinha corrido o 1º período. A Cristina encolheu-se e sorriu timidamente. A mãe disse que estava triste porque as notas dos testes tinham descido ao longo do período, mas que esperava que a filha tivesse percebido as consequências de não estudar o suficiente e começasse a fazê-lo. Verifiquei, depois, que ela tinha tido vários níveis 3 (P, M, CN, EF e FM) e 4 (às restantes disciplinas).*

*(Notas de campo, janeiro)*

---

<sup>39</sup> Relembra-se que foram realizadas atividades participativas sobre a avaliação final do 1º período e do 2º período, em que as crianças tinham que preencher balões de fala com comentários seus e dos pais relativamente à avaliação de cada um dos períodos.

*No 2º período, a Sílvia, para além dos seus 4 e 5, obteve dois níveis 3 (mais um do que no 1º período): a EF e a FM.*

*Balão de fala da mãe: Muito bem! Tiveste notas muito boas!*

*Balão de fala do pai: Fiquei muito contente com as tuas notas*

*Desenho de cara alegre da Sílvia, com o seguinte balão de pensamento: Fiquei muito contente.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, abril)*

4) Poucas crianças dão conta de interações com os pais em que estes se limitam a mostrar desagrado pelas notas, sem darem nenhum elogio ou incentivo.

4.a) Esta situação acontece mais no 2º período, em que algumas tiveram nível 2 numa ou em duas disciplinas.

*No 1º período, os resultados da Mariana distribuíram-se entre os níveis 3 e 4.*

*Balão de fala dos pais: Podes melhorar em algumas notas.*

*A Mariana representa-se reforçando e concretizando o conselho dos pais, num balão de pensamento: Posso melhorar os 3 para 4 e os 4 para 5.*

*Mas no 2º período... a nota de Matemática desceu para 2. A Mariana registou os comentários que os pais lhe fizeram, mas não quis dar a conhecer a sua reação, deixando o seu balão em branco.*

*Balão de fala do pai: Tens que estar atenta.*

*Balão de fala da mãe: Tens que estudar.*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, janeiro e abril)*

De todas as notas da pauta, é o 2 de Matemática que ressalta e obscurece todas as outras. A frustração da Mariana com essa nota e com o facto de não ter correspondido às expectativas dos pais é tão grande que prefere calá-la no papel, confidenciando-ma depois.

4.b) No 1º período tinha ocorrido esta situação com uma criança, a Daniela, cujas notas se repartiam entre os níveis 3 (P, CN, EVT e EF) e 4 (restantes disciplinas). No seu trabalho, ela registou comentários dos seus pais, exclusivamente de censura, e a sua tristeza, concordando com eles. Os níveis 3 eram a causa do desagrado. Contou também que estava de castigo, com limitação de tempo de acesso à consola de jogos. Um castigo decorrente dos níveis 3, na busca da excelência.

Chegado o final do 2º período, as suas notas melhoraram: de quatro níveis 3 passou a dois, nomeadamente a EVT e Inst; obteve dois níveis 5; teve 4 nas restantes disciplinas. Num total contraste com o 1º período, os pais felicitam-na sem reservas, manifestando, ela própria, satisfação.

*1º Período:*

*Balão de fala dos pais: As notas não deveriam ter sido assim. Deveriam ter sido melhores.*

*A Daniela representa-se com cara triste e a chorar, olhos fechados e língua de fora, e a legenda “Triste”. Acresce o seguinte balão de pensamento: Estas notas deviam ter sido melhores.*

*2º Período:*

*Desenhos da mãe e do pai com boca e olhos alegres. Mãe: Está bom! Pai: Parabéns!*

*Daniela: Desenho de cara com boca contente. No balão de pensamento: Hmmm... Boa! Nada mau!*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, janeiro e abril)*

5) De acordo com os desenhos das crianças, nas interações estabelecidas pela maior parte dos pais com os seus filhos, à felicitação pelos bons resultados juntavam-se, em virtude de resultados considerados menos aceitáveis (mesmo que positivos), mensagens com outros conteúdos e/ou intenções: necessidade de estudar mais, incentivo à melhoria, reprimendas e, em casos excecionais, algumas orientações concretas para melhorar a aprendizagem. Essas conversas tinham uma tonalidade mais positiva ou mais negativa, dependendo de diversas circunstâncias, tais como o número de níveis 3, as disciplinas em que eles eram atribuídos e/ou as representações dos próprios pais sobre a aprendizagem e/ou a avaliação. Tinham um conteúdo mais focado em orientações específicas de melhoria e rentabilização do estudo ou apenas na motivação para ele, dependendo da formação académica dos pais. Uma vez mais quase todas as crianças manifestaram sentimentos e representações coincidentes com esses comentários.

*A Helena melhorou um pouco a avaliação no 2º período, em que, além de alguns 4 e um 5, obteve quatro níveis 3 (P, M, EF e FM).*

*Balão de fala da mãe: Tens que estudar mais. Tu consegues subir as notas. Tens erros de distração.*

*A Helena representou-se em diálogo com a mãe e, simultaneamente, a pensar:*

*Balão de fala: Eu sei que consigo mas às vezes distraio-me.*

*Balão de pensamento: Tenho que subir as notas.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, abril)*

*No 3º período, a Helena subiu para 4 em P e M, que se juntaram aos restantes 4, ficando apenas com dois níveis 3 (EF e FM). A mãe mostrou a sua satisfação e, relembrando o decurso do ano letivo, acentuou a pertinência das orientações específicas dadas à filha:*

*“Fiquei [satisfeita com os resultados da minha filha no final do ano]. Ao longo do ano também não fiquei desgostosa. Mas sei que ela tem capacidade para mais e só não tem porque é muito distraída.”*

*(Notas de campo sobre entrevista à mãe da Helena, julho)*

6) Há casos excepcionais de crianças que revelam, comparativamente aos seus pais, sentimentos, expectativas e/ou representações diferentes quanto à sua avaliação.

6.a) Algumas dessas crianças mostram-se mais exigentes do que os pais, não se conformando com níveis 3, mesmo que em disciplinas “não de estudo”.

*No 2º período, a Ilda teve 4 e 5 a quase todas as disciplinas, com exceção do 3 a EF. Apesar de os pais a felicitarem sem qualquer reserva, a sua exigência consigo própria não lhe permitiu conformar-se com esse 3.*

*Balão de fala dos pais: Boas notas! Parabéns.*

*A Ilda representou-se desenhando duas caras diferentes:*

*- Uma cara contente com um balão de pensamento: “Fiquei feliz. Subi as notas.”*

*- Uma cara triste com a legenda “Educação Física”*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, janeiro e abril)*

6.b) Outras dessas crianças parecem ter, relativamente aos pais, expectativas mais baixas para o seu desempenho académico, bastando-lhes não ter “negativas” para ficarem satisfeitas. É o que se passa com a Catarina:

*No 2º período, a Catarina desceu de 4 para 3 em Matemática e subiu de 3 para 4 em EF e FM. Teve, assim, cinco níveis 3 (P, I, M, CN, EVT) e três níveis 4 (EF, CC e Inst).*

*Balão de fala da mãe: Boa. Filha. Mas as tuas notas podiam ser melhores. Tens que te esforçar para tirar mais 4 e 5.*

*A Catarina representou-se a dialogar com a mãe e, simultaneamente, a pensar:*

*- Balão de fala: Está bem, mãe.*

*- Balão de pensamento: Ainda bem que não tive negativas.*

*(Catarina, trabalho da sessão de atividades participativas, abril)*

A ansiedade em que a Catarina vive no que se refere à avaliação na escola mostra um misto de sofrimento e alívio: sofrimento provocado por uma insegurança que a faz recear negativas, alívio por ter não as ter tido. Esta ansiedade e este sofrimento são silenciosos e solitários, aparecendo apenas em balão de pensamento.

7) Constituem exceções os pais que, no que respeita aos resultados de fim de período, não fazem distinção entre as disciplinas “de estudo” e as “outras” (nas quais,

maioritariamente, como se tem vindo a notar, se incluem as da escola de música). No trabalho realizado nas sessões de atividades participativas apenas um caso se tornou evidente.

*A avaliação do Rodrigo repartiu-se entre níveis 3 e 4, tanto no 1º período como no 2º. No 1º período obteve 3 a EF, CC, FM e Instrumento e, no 2º, a P, I, M, EF e FM. Verifica-se que existe uma descida na maior parte das “disciplinas de estudo”, incluindo Português e Matemática. No entanto, a reação dos pais foi igual nos dois períodos: felicitação pelos bons resultados e incentivo a estudar mais para melhorar. Quanto ao Rodrigo, mostrou concordância com os pais, mas aparentando mais convicção e comprometimento no 2º período.*

*1º período:*

*Balão de fala da mãe: Muito bem.*

*Balão de fala do pai: As notas foram boas mas podiam ser melhores.*

*O Rodrigo representou-se com cara com expressão neutra, acrescida de um balão de pensamento: Acho que foi bom. Também podia ter sido melhor.*

*2º período:*

*Balão de fala da mãe: Muito bem.*

*Balão de fala do pai: Muito bem mas podia ser melhor. Consegues melhorar.*

*Balão de pensamento do Rodrigo: Foi bom. Vou melhorar.*

*(Notas de campo sobre sessões de atividades participativas, janeiro e abril)*

As conclusões retiradas do olhar das crianças e do olhar dos pais, mesmo que através dos olhos dos seus filhos, conjugam-se com as que foram retiradas do olhar dos professores.

A grande importância atribuída pelos pais aos resultados escolares inscreve-se no seu desejo de garantir felicidade e um bom futuro para os filhos. Trata-se de conceções concordantes com os resultados de diversos estudos (Kellerhals & Widmer, 2012; Lareau, 2003) que mostram como, para as classes médias, a felicidade depende grandemente do sucesso escolar e profissional, sendo o primeiro uma condição para atingir o segundo.

*(...) há algumas décadas a educação dada pelos pais visava acima de tudo a integração social do jovem – ensinar-lhe um bom ofício, inculcar-lhe o respeito pelas autoridades - e muitos pais atuais visam antes o desenvolvimento, a felicidade, como o valor final. Mas na prática age-se como se a criança não pudesse alcançar essa plenitude de felicidade senão através do sucesso académico e profissional, que aparecem como condições sine qua non. É por isso que, na sua disponibilidade diária para com a criança, prestam atenção especial às notas escolares, à boa realização dos trabalhos de casa, e temem, acima de tudo, que o seu filho se desmotive, deixe de trabalhar assiduamente, ponha em causa os seus estudos. (Kellerhals & Widmer, 2012, pp. 79-80)<sup>40</sup>*

---

<sup>40</sup> Tradução do original: “(...) il y a quelques décennies l’éducation donnée par les parents visait avant tout l’intégration sociale du jeune – lui apprendre un bon métier, lui inculquer le respect des autorités et nombre de parents actuels ont plutôt l’épanouissement le bonheur, comme valeur ultime. Mais en pratique on fait comme

Nesta conformidade, compreende-se o investimento tão grande dos pais desta turma no acompanhamento escolar dos filhos, tão mencionado pelos professores como um dos fatores do sucesso dos seus alunos, e na exigência de bons resultados na avaliação. Por outro lado, este controlo apertado traduz-se, em muitos casos, num estilo educativo “disciplinar” (Kellerhals & Widmer, 2012), bem marcado pela exigência de esforço e trabalho por parte dos pais relativamente aos filhos, no seu subtipo de “cultura empreendedora”, notório na valorização da competição e na exigência de mérito.

A hipervalorização dos bons resultados escolares e o grau de exigência elevado dos pais relativamente aos filhos produz neles, na maior parte dos casos, idênticos valores e expectativas. Daí resulta a competitividade que os professores destacam como característica marcante deste tipo de turmas. A maioria das crianças consegue esses bons resultados e, em algumas delas, o individualismo e a competitividade na corrida à nota mais alta são características que se vão intensificando. No entanto, quando têm sucesso académico mas não atingem o topo da escala, ou surgem algumas dificuldades na aprendizagem, muitas sentem frustração, desânimo ou ciúmes, consequências negativas que Kellerhals e Widmer (2012) atribuem ao estilo disciplinar. Aumentam, em alguns desses casos, a ansiedade e o medo dos testes (já revelados durante os períodos letivos). Esses sentimentos podem ser reforçados ou atenuados pela atitude dos pais, pois alguns conseguem encontrar razões, como a necessidade de adaptação ao novo tipo de ensino, para adiarem uma maior exigência, enquanto outros persistem nela.

Várias transcrições de falas e trabalhos das crianças feitas anteriormente mostram como elas valorizam a escola e têm gosto em aprender. As falas dos professores confirmam-no, acentuando o grau de motivação dos alunos e a sua vontade de realizar trabalhos mais exigentes e desafiantes, nomeadamente os que envolvem a colaboração entre várias disciplinas. Este tipo de aprendizagem, muito apreciado por famílias de classe média (Kellerhals & Widmer, 2012; Lareau, 2003), teve lugar ao longo do ano letivo e será, ainda, aprofundado neste capítulo.

---

si l'enfant ne pouvait atteindre cette plénitude heureuse que par le biais du succès scolaire et professionnel, qui apparaissent comme des conditions sine qua non. C'est pourquoi, dans leur disponibilité quotidienne envers l'enfant, ils font surtout attention aux notes scolaires, à la bonne réalisation des devoirs à domicile, et craignent par-dessus tout que leur enfant se démotive, perde son assiduité au travail, remette en question ses études.” (Kellerhals & Widmer, 2012, pp. 79-80)



### 5.2.2. A relação escola-família em torno da vertente curricular da integração

Na mudança de ciclo de escolaridade, além de continuarem a movimentar-se entre diversos contextos de socialização, as crianças passam por vários processos de (res)socialização simultâneos (Lahire, 2007), dadas as dinâmicas próprias e as características específicas do novo ciclo de escolaridade e da nova escola. As instâncias de socialização escola e família continuam a necessitar de cruzar as suas influências mas os processos de interação entre elas sofrem igualmente modificações. Na escola, como se viu em capítulos anteriores, a figura encarregada dessas interações com a família é o diretor de turma. Socializar os alunos como alunos do 5º ano e, conseqüentemente, de um novo ciclo de escolaridade, e os seus pais como pais de alunos com esse novo estatuto é, assim, uma das funções do DT. Na turma deste estudo, para Laura, a sua DT, esse desígnio é também uma preocupação central. Mostra-se consciente das diversas mudanças da chegada a uma “escola nova, muito maior, com mais professores e mais disciplinas” (Laura, conversa informal, novembro) e dos grandes desafios a elas associados. Refere a necessidade de conversar com alunos e pais e o apoio que sempre tem encontrado na área de Estudo Acompanhado, com que não poderia contar nesse ano.

Cabe lançar agora um olhar sobre esse trabalho da diretora de turma com os pais dos alunos do 5º D, do qual ela nunca deixou ausentes os próprios alunos, incluindo, muitas vezes, a sua presença física. Pretende-se, ainda, observar como os professores e a diretora de turma conjugam esforços e estratégias com as famílias e como se cruzam as suas influências junto das crianças. Com *locus* de observação na escola, a relação escola-família é abordada, por ora, com primazia para as interações que têm lugar na escola, independentemente dos atores que as iniciam. Para além das interações que abrangem - ou têm como objetivo abranger - todos os encarregados de educação, serão alvo de atenção particular as que se referem a alunos com mais dificuldades académicas. Será, aqui, privilegiado o olhar dos próprios pais, professores e DT, embora não deixando de parte o das crianças.

#### Reuniões de pais (e alunos) com a diretora de turma

Na escola havia a obrigatoriedade de o diretor de turma realizar reuniões com os encarregados de educação no início do 2º período e no início do 3º período, ambas para entrega das fichas e documentos de avaliação do período anterior. Acrescia ainda a reunião de receção aos alunos e seus encarregados de educação no primeiro dia de aulas.

Além destas reuniões, Laura promoveu outra, no princípio de novembro, com encarregados de educação e alunos, para analisar as dificuldades que as crianças estavam a

encontrar no estudo em casa, decorrentes da existência de várias disciplinas e vários professores. A DT tinha apresentado esta ideia no dia da receção e a proposta tinha sido muito bem acolhida: “‘Sim, gostava de falar numa reunião sobre como posso ajudar o meu filho a estudar.’, respondeu uma mãe, tendo todos os presentes manifestado concordância.” (Notas de campo, setembro).

Todas as reuniões contaram com a presença dos encarregados de educação de quase todos os alunos, estando, em muitos casos, o pai e a mãe, numa indiferenciação de papéis (Kellerhals & Montandon, 1991) que viriam a mostrar também noutros aspetos do apoio à escolaridade dos filhos. De resto, esta presença conjunta de pais e mães nas reuniões é mais característica de grupos de classes médias (Silva, 2003a), de que se compunha a turma maioritariamente. Todas as reuniões (incluindo a primeira) iniciaram-se com os pais cumprimentando-se em grupos de maior ou menor dimensão, com agrado por se voltarem a ver. Mostravam ser conhecidos e, até, amigos (cf. Capítulo 4). Chegavam descontraídos e animados, cumprimentavam também a DT e acabavam por se sentar. A DT expunha a ordem de trabalho e, em cada ponto, desenvolvia os assuntos a tratar. Os pais tinham uma participação maior ou menor, conforme os assuntos. Podia variar entre a simples manifestação de concordância, passando pelo esclarecimento de dúvidas (“‘Eu estou a estudar com o meu filho. Ele tem pouca vontade de estudar e assim acho que o ajudo. O que acha?’”, pergunta uma mãe à DT.”, novembro), apresentação de sugestões, pedidos de opinião (“‘Uma mãe sugere à DT que digitalize e envie por correio eletrónico o documento com informações que leu na reunião.’” - setembro) e até expressão de discordâncias (“‘Um encarregado de educação diz discordar da obrigatoriedade do banho em EF. Alguns concordam com ele, mas a maioria não secunda essa opinião. A DT irá apresentar estas opiniões ao professor de EF.’” – setembro). Era frequente gerar-se debate, com outros pais intervindo para esclarecer e argumentar, acabando, por vezes, por se chegar a uma situação de esclarecimento e/ou consenso e não ser necessário a DT pronunciar-se. Em todas as reuniões a DT disponibilizou tempo para que os pais pudessem tomar a palavra acerca de temas não previstos na ordem de trabalhos. Houve lugar a manifestação de preocupações e/ou discordâncias relativas a diferentes assuntos (atraso na entrega dos cacifos aos alunos; uma professora que fala muito alto e algumas crianças ficam intimidadas), adiantamento de sugestões (reformulação de calendário de atividades) e pedidos de esclarecimento (regras e percursos de circulação dos alunos na escola; avaliação). O tipo de informação solicitada nos pedidos de esclarecimento sobre a avaliação e a distância que media entre a pergunta e o

momento da avaliação mostram como ela é motivo de preocupação para os encarregados de educação e o quanto é valorizada por eles, reforçando conclusões idênticas retiradas, já, da análise e reflexão sobre a avaliação final de cada período letivo: “Uma mãe pergunta se os testes do fim do ano têm a matéria toda do ano. A DT diz que não é habitual.” (Notas de campo sobre reunião de pais, janeiro):

*Uma mãe faz uma pergunta sobre exames e logo comentários e/ou perguntas de outros pais ou mães se lhe seguem. A DT tranquiliza-os, lembrando que os alunos não terão exames no ano presente mas apenas no ano seguinte. Alguns pais comentam que ainda há um ano para respirar antes disso, terminando, assim, a conversa sobre esse assunto.*

*(Notas de campo sobre reunião de encarregados de educação, abril)*

Também nestas situações, nem sempre se tornava necessário Laura intervir, pois era frequente gerar-se diálogo entre os pais com esclarecimentos, sugestões, discordância ou reforço das ideias. Quando Laura intervinha, esclarecia o que era possível e anotava as restantes questões para as colocar a quem de direito, comprometendo-se a responder posteriormente.

Independentemente do tema tratado, as reuniões decorreram sempre num ambiente descontraído e agradável, sem situações de tensão ou críspação. Ao invés, os debates eram pontuados, de onde em onde, com comentários jocosos de pais, a propósito do que se estava a falar, como sucedeu quando a professora de Matemática falou na necessidade de os alunos estudarem a tabuada:

*Os pais mostram concordância com a professora e gracejam, dizendo um deles que, já que os filhos não sabem a tabuada, a sobremesa do almoço e do jantar vai passar a ser tabuada.*

*(Notas de campo sobre reunião de pais, setembro)*

Respirava-se um clima de “comunidade” a que não era alheio o facto de muitos pais terem ligação entre si, mas que era alargado ao grande grupo formado pela totalidade dos encarregados de educação, pelo espírito de hospitalidade e pela disponibilidade (Vasconcelos, 2014) com que Laura acolhia os pais e os alunos e dinamizava as reuniões, propiciando o exercício de agência relacional por todos os participantes.

A presença da professora de Matemática nas reuniões de pais (quase todas) era, de resto, algo que não costumava acontecer na escola. A própria professora, com a concordância da DT, havia decidido fazê-lo, para estabelecer uma relação direta com os pais e concertar formas de colaboração. Apresentava os problemas que sentia na turma (“Num teste de

diagnóstico verifiquei que há meninos que não sabem a tabuada e há outros que não sabem dividir.” – setembro), dava sugestões (“Incentivem os vossos filhos a estudar regularmente e a não se limitarem às aulas.”; “Há alunos que não conseguem interpretar os textos dos problemas. Digo-lhes sempre para lerem bem o texto e tentarem dizê-lo novamente por palavras deles. Depois têm que identificar os dados do problema.” - abril) e pedia colaboração, que justificava (“Apoiem-nos: ‘Vamos fazer os TPC.’”; “Nunca digam aos vossos filhos: ‘Eu sempre fui mau a Matemática e tu saís a mim.’” – setembro), mostrava-se exigente (“Sou exigente, é verdade. Nas minhas aulas há disciplina e trabalha-se muito, para se ter sucesso.” – setembro). Os encarregados de educação mostravam concordância através de expressões faciais e gestos, como sorrisos e acenos de cabeça. Ouviu-se o comentário de um: “Dá gosto ouvir uma professora falar assim e como pai vou tentar fazer o que pede.” – setembro.

Os encarregados de educação presentes estavam ali como pais/mães de alunos, no cumprimento do “trabalho ‘oficial’ de pais de alunos” (Perrenoud, 2001b, p. 76), com o objetivo de coordenarem a sua intervenção educativa com a da escola e ajudarem os filhos a obter (elevado) sucesso académico. Sendo certa a afabilidade, a empatia e o cuidado postos pela DT na comunicação e na criação de bom ambiente nas reuniões, era igualmente notória a familiaridade que os pais mostravam com o meio escolar e o conhecimento que dele revelavam, o à-vontade com que debatiam temas/problemas com a DT, a professora de Matemática ou mesmo entre si, características expectáveis para um grupo de origem social relativamente homogênea, proveniente de diversos setores da classe média (Silva, 2003a), como visto anteriormente.

As reuniões terminavam com vários encarregados de educação pretendendo ser atendidos individualmente pela DT. Enquanto a professora conversava com cada EE, por vezes com pai e mãe, e, muitas vezes também com a respetiva criança, formavam-se pequenos grupos de pais e pequenos grupos de crianças que esperavam pela sua vez. Outros pais saíam conversando em pares ou grupos, deixando no ar palavras ou frases entrecortadas, que, com frequência, permitiam adivinhar conversas sobre assuntos da reunião, combinação de encontros dos filhos na casa de um deles, acerto de partilhas de boleias, entre outros temas.

### *Sobre o estudo em casa*

Desde o início do ano letivo, a DT ocupava parte de algumas aulas de FC conversando com os alunos sobre as dificuldades que estavam a encontrar no seu estudo em casa. Em seguida dava a palavra aos meninos que já tivessem encontrado formas de resolver esses

problemas para apresentarem as soluções encontradas. Por fim, adiantava ela própria, sugestões de organização do estudo.

*A DT, também professora de HGP, dá, aos alunos, algumas sugestões para estudarem as páginas do livro indicadas na aula de HGP: “Estudem muito bem. Não se ponham a decorar como papagaios. Quero que leiam e compreendam muito bem. Depois, se quiserem, contem aos pais o que estudaram: ‘Olha, mãe, sabes como viviam os seres humanos quando eram recolectores?’. Não obriguem o pai ou a mãe a estar a ler o livro para vocês ouvirem e decorarem como papagaios. Também não se limitem só a ler: respondam às perguntas que estão no livro.”*

*(Notas de campo sobre aula de FC, outubro)*

Em novembro, como se refere anteriormente, realizou-se uma reunião de pais para debater as diferenças curriculares entre o 1º ciclo e o 2º e as dificuldades daí advindas a nível do estudo em casa, bem como para partilhar e analisar estratégias de apoio parental a esse estudo. Nessa reunião, com a presença de quase todos os encarregados de educação e de quase todas as crianças, a DT avançou com as principais diferenças do currículo e com as exigências por elas comportadas a nível da organização do estudo em casa. A necessidade de uma alimentação adequada, com destaque para o pequeno-almoço, e de uma boa higiene do sono foram, também, temas abordados. Estes últimos aspetos contam-se entre os mencionados por Perrenoud (2001b), quando se refere ao trabalho que a escola espera que os pais façam para garantir aos filhos boas condições para o exercício do seu *ofício de aluno*:

*Numa sociedade em que a profissão das crianças é ir à escola, a família quer e deve dar-lhes a força para o fazer, cuidando da sua saúde, do seu sono, e da sua alimentação em função das suas exigências. Para além do trabalho, é o conjunto do modo de vida familiar que é posto, pelo menos em parte, ao serviço da escolarização. A escola sugere claramente que para mandar uma criança à escola que seja capaz de trabalhar bem, a família deverá assegurar-lhe uma disciplina de vida, horários regulares, uma alimentação “rica e equilibrada”, tempos de sono suficientes, lazes construtivos. (Perrenoud, 2001b, p. 74)*

Regressando à reunião, os pais mencionavam dificuldades que estavam a sentir ou que identificavam nos filhos e dúvidas que tinham. Outros partilhavam estratégias que adotavam.

*A DT adianta que “Uma coisa importante nas aulas é estar com atenção. É meio caminho andado.” Outra mãe mostra total concordância e reforça a ideia: “A concentração nas aulas é mais do que meio caminho, porque, se [os alunos] estiverem concentrados e trabalharem bem nas aulas, depois muitas vezes em casa pouco mais é preciso fazer. Mas em casa, primeiro é preciso fazer revisões e só depois é que se faz os TPC.”*

*(...)*

*- Quanto tempo é preciso estudar por dia? Duas horas? – pergunta um pai.*

*- Duas horas é muito tempo. São muito pequenos. – responde uma mãe.*

*Ao meu lado está sentado um pai, que, virando-se para mim, comenta, sorrindo: ‘Eu nem na faculdade estudava tanto tempo.’*

*A DT explica que o tempo de estudo varia conforme as necessidades de cada criança. No entanto, nenhuma deve estudar demasiado tempo seguido, porque fica cansada e não consegue manter a atenção. É necessário fazer uma pequena pausa ao fim de 20 minutos.*

*(Notas de campo, sobre reunião de pais e alunos, novembro)*

Aqui e ali havia um diálogo cúmplice em voz baixa entre pais e filhos, comentando o que ia sendo dito.

O ambiente descontraído e de confiança, com a confiança de dificuldades no acompanhamento do estudo dos filhos e a partilha de estratégias usadas com sucesso, a acrescer às sugestões dadas pela DT, fazia-me crer no sucesso desta reunião. Mais tarde, em conversas informais e/ou entrevistas, confirmei que os pais a tinham achado bastante útil.

*Eu gosto muito de ouvir a Professora Laura. Por acaso gosto. É uma pessoa que explica bem, não está cá com muitas coisas. Mas [o que mais gostei] foi a maneira como eles haviam de estudar, o deitarem-se cedo, o ir estudar e não estar com a televisão ligada, procurarem levar tudo o que precisam para a beira para não se andarem sempre a levantar. “Agora vou buscar um lápis.”, que é o género do meu filho. O nós insistirmos com eles por causa das horas para deitar. (...) Foi essa parte até que me interessou mais.*

*(Entrevista EE Zé, novembro)*

*Acho que ajudou bastante aquela primeira reunião que tivemos aqui com a professora Laura, em que foi sugerida uma maneira de os ajudar a estudar. Nós fizemos, inclusivamente, no horário que ela já tinha com as disciplinas, espaços para o estudo diário. (...) Todos os dias ela tinha que estudar um bocadinho da matéria que foi dada naquele dia, a seguir fazer os trabalhos de casa, depois estudar um bocadinho de instrumento. Só depois disso é que tinha o tempo livre (...) para fazer uma coisa qualquer que ela quisesse. E era para cumprir.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

Uma das preocupações de Laura era socializar as crianças como alunos de 5º ano, ajudando-as a adquirir competências adequadas ao estudo autónomo, agora que lhes era exigida uma maior autonomia para priorizarem e organizarem as disciplinas a estudar em cada dia e as tarefas a realizar. Fazia-o como professora de HGP e procurava fazê-lo como DT, neste último papel envolvendo os EE.

*Acho que estes miúdos têm o tempo muito preenchido. Tantas aulas. Tantas atividades. E depois muitos ainda vão para a explicação ou estudam em casa mas não sabem aproveitar bem o tempo. Nem sempre sabem a melhor maneira de estudar uma certa coisa e ficam ali que tempos. É por isso que lhes explico que não quero que decorem História. E também fiz a reunião para conversar com eles e com os pais e ver que dificuldades sentiam e*

*como se podiam resolver esses problemas. É preciso estudar, mas também é preciso brincar. Estamos a falar de alunos, mas é preciso não esquecer que eles são crianças e têm as suas necessidades próprias.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com Laura, novembro)*

Quanto aos pais, não obstante o capital cultural e as disposições para o estudo (Bourdieu, 1999) obtidos na família e claramente demonstradas pelos seus filhos na escola, mostravam-se compelidos a, como *pais de alunos profissionais* (Singly, 2005), envolverem-se no trabalho escolar dos filhos em casa para garantirem o sucesso nas aprendizagens. A sua familiaridade com a escola e os procedimentos de estudo, caraterísticos de quem possui uma elevada formação académica, marcaram o debate na reunião descrita e, uma vez mais, comprovaram a relativa homogeneidade sociocultural desta turma no que concerne ao capital cultural familiar e à proximidade das culturas da escola e das famílias, favorecedores de elevado rendimento académico (Lareau, 2007). Nesse sentido se pronuncia também Perrenoud (2001b):

*(...) a família faz tudo o que pode para melhorar as oportunidades de sucesso da criança ou para remediar as suas dificuldades. Em certas famílias, o modo de vida, a natureza dos lazeres e das conversas são suficientes para dotar a criança de um capital escolarmente rentável sem que seja preciso prepará-la especificamente para a escola. (p. 76)*

Apesar de, na maior parte destas famílias, o seu modo de vida – conversas familiares e lazeres incluídos – ser escolarmente rentável e preparar as crianças para a linguagem, os procedimentos, enfim, a cultura escolar, os pais não se demitiam de exercerem ativamente o seu trabalho “oficial” de pais de alunos (Perrenoud, 2001b) e de agirem conscientemente como *pais de alunos profissionais* (Singly, 2005), garantindo que as vantagens de partida não se desvaneciam e, ao invés, eram rentabilizadas e se traduziam na obtenção de (elevado) sucesso escolar.

### ***Sobre a avaliação do 1º período***

Na primeira aula de FC do 2º período, a DT deu informações à turma sobre a reunião de conselho de turma de avaliação do 1º período, na qual se concluiu que a falta de concentração e as conversas paralelas dos alunos nas aulas eram fatores que contribuíam para a obtenção de resultados inferiores ao desejável. Por isso, tinham sido tomadas várias medidas, como, por exemplo, um sistema de rotatividade dos lugares na sala, para “dar a oportunidade de todos estarem em lugares em que [vissem] melhor e em que [pudessem] estar mais atentos, em vez de serem sempre os mesmos os mais favorecidos” (Notas de campo, janeiro). A DT impulsionou ainda a reflexão dos alunos sobre a sua avaliação do 1º período e a relação desta

com o trabalho de cada um durante esse período. Estes foram agentes ativos nessa aula, colocando dúvidas, manifestando discordâncias, exprimindo opiniões. Em suma, a DT promoveu um processo de tomada de consciência, por cada criança – no âmbito do seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1996, 2002) -, dos aspetos positivos e negativos do trabalho desenvolvido por si no 1º período e das mudanças a fazer; dos obstáculos a ultrapassar e das estratégias para o conseguir; das intenções subjacentes às medidas que os professores tinham definido para ajudarem a turma a melhorar o aproveitamento escolar.

*Respondendo à pergunta da DT sobre a avaliação global da turma, o Lourenço diz que poderia ter sido melhor, porque os alunos trabalham melhor nas aulas do que nos testes, em que parece que têm uma brancura ou ficam nervosos. A DT contrapõe que vários professores informaram que os alunos não trabalhavam bem durante as aulas e conversavam e brincavam. A Ilda deu razão à DT, confessando que, realmente, há disciplinas em que a turma conversa e brinca muito. Esta reflexão sobre o comportamento e sua ligação com a aprendizagem acabou com o compromisso de maior autocontrolo por parte das crianças e o agendamento de uma aula de FC para a análise da situação daí por três semanas.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, janeiro)*

Na reunião da DT com os EE para entrega dos documentos de avaliação do 1º período, em janeiro, estes temas foram, igualmente, alvo de tratamento. No seu jeito informal e afável, a DT iniciou a reunião com a entrega das fichas de avaliação e a prestação de informações decorrentes da reunião de avaliação. Focou o bom rendimento académico da turma, mas ressaltou a necessidade de haver um estudo sempre regular e a contenção de conversas paralelas nas aulas, prejudiciais para a concentração. Informados já pelos filhos, alguns pais anteciparam-se no pedido de esclarecimentos acerca da nova medida de rotatividade dos lugares que foi explicada pela DT e considerada vantajosa por todos (“Uma mãe pergunta se os lugares vão rodar. A DT responde que sim, pois é uma forma de nem todos ficarem sempre atrás ou sempre à frente. (...) Os pais acabam por considerar essa medida adequada e justa.” - Notas de campo, janeiro).

Num texto em que reflete sobre o que a “escola faz à família”, não deixando de afirmar que o comportamento da criança na escola se atribui, em princípio, à autoridade dos professores, Perrenoud (2001b) afiança, no entanto que, por mais organizada que seja uma escola, é impossível manter um controlo contínuo do comportamento. Assim, diz o autor: “A escola e os professores esperam que a família colabore, na medida dos seus meios, no respeito pela disciplina escolar” (p. 79). Nesta turma, o problema das conversas paralelas das crianças nas aulas, perturbando a sua atenção e a de outros colegas e a aprendizagem foi, com efeito,



uma preocupação expressa pelos professores e pela DT reiteradamente. Se, por vezes, a DT pediu aos pais que conversassem com os filhos sobre esse assunto, a atuação dos docentes não consistiu em delegar o problema nos pais. Nesse âmbito, a DT apresentou, nesta reunião, uma das várias estratégias adotadas pelos professores para tentar resolvê-lo. Houve ainda debate em torno de sugestões de rentabilização do estudo em casa avançadas pela DT e de questões sobre este e outros temas levantadas pelos pais ou pelas crianças.

Considerando a totalidade das reuniões de encarregados de educação, ressalta o espírito de comunidade presente naquele grupo de pais, alunos e DT (por vezes com a professora de Matemática), marcado por um ambiente familiar e favorecedor de participação ativa de todos os intervenientes; o papel ativo atribuído pela DT não apenas aos encarregados de educação mas também aos alunos, impulsionador da agência relacional de adultos e crianças; a presença de quase todos os encarregados de educação e de muitos alunos em todas as reuniões; o tratamento articulado dos temas com os alunos, nas aulas de FC, e com os pais (e, eventualmente, também com os alunos) nas reuniões; a articulação entre as instituições escola e família para propiciar, aos alunos, um “quotidiano apoiado” (Seabra, 2008), sustentado por esses pontos de suporte para uma escolaridade bem-sucedida. Note-se que a prática de Laura de incentivar a presença das crianças nas reuniões com os pais não era generalizada na escola que, no entanto, não se opunha a ela. Não só a observação dos participantes nas reuniões - tanto à entrada, como no decurso de cada reunião e, posteriormente, à saída da sala - demonstrava o interesse que nelas depositavam, como testemunhos recolhidos em entrevistas o confirmam e atestam ainda que a agência relacional criada nas reuniões e que se prolongava em casa.

*Haver aquela reunião em que a diretora de turma se apresentou, todos os professores se apresentaram. Viu-se logo que eram professores como deve ser e houve... eu acho que houve ali uma sensação de descanso de todos os pais.*

*(Pai Luísa, entrevista, novembro)*

*Achei muito bom os pais e os filhos poderem estar juntos nas reuniões, porque uma coisa é dizermos nós quando chegamos a casa. Outra coisa é as crianças estarem presentes e falarmos todos: DT, pais e crianças. (...) Por exemplo, depois de uma das reuniões, eu e ela fizemos um horário de estudo. Às vezes ela dizia que não lhe apetecia cumprir, mas eu insistia, ela percebia porquê e cumpria.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

## Contactos e atendimentos particulares

Nas reuniões coletivas, a DT tinha por princípio não tratar de assuntos específicos de cada aluno, para respeitar o seu direito à privacidade. Para além dos inúmeros pais que aproveitavam o fim das reuniões para trocarem, individualmente, algumas impressões com ela, muitos recorreram a atendimentos individuais ou compareceram naqueles que a própria DT convocou. Conversas informais à entrada ou à saída da escola, mensagens na caderneta ou telefonemas foram outras formas de contacto mais individualizado utilizadas pela DT e que ela colocou à disposição dos pais para deles se servirem. As seguintes transcrições de excertos de conversas/entrevistas com pais dão conta do seu olhar sobre estas interações:

*Achei a professora Laura espetacular. Mesmo quando a Helena foi operada, teve o cuidado de me ligar mais do que uma vez para saber como ela estava. São coisas que nos caem bem.*

*(Mãe da Helena, entrevista, julho)*

*A Mariana tem uma diretora de turma que é um espetáculo! Aquela senhora, muito honestamente... Ela ligava-me quase todos os dias para saber o estado de saúde da Mariana quando ela esteve doente! (...) A comunicação da escola com a família é ótima, porque também tem uma DT que trabalha para isso! (...) Se não houver uma relação muito boa, uma proximidade entre encarregado de educação e professores, os professores também começam a desinteressar-se! Mas quando veem que realmente há uma comunidade, um pequeno grupo que colabora, (...) trabalha-se muito bem, casa-escola, escola-casa, mas é preciso haver exatamente esse intercâmbio entre os dois e acho que esta turma está perfeita.*

*(Mãe da Mariana, entrevista, junho)*

*A relação entre a escola e a família tem corrido bem. A diretora de turma tem um horário de atendimento e partiu de mim vir cá, porque quis dizer à DT que eu e a minha mulher estávamos contentíssimos com a integração da nossa filha. Porque acho que os professores também precisam de ter um bocadinho esse feedback da parte dos pais, não é? E haver esse atendimento também é um acolhimento por parte da DT, que é ótimo porque funciona para os dois lados.*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro)*

A importância da existência de um espírito de comunidade entre pais e professores da turma é posta em evidência pela mãe da Mariana. Nestes excertos é nítida a representação da integração, não apenas da DT, mas de todos os professores nessa comunidade, não obstante as poucas oportunidades de encontros presenciais entre professores e pais. A presença e participação dos professores objetiva-se e faz-se sentir através da mediação eficaz executada pela diretora de turma (Zenhass, 2006).

Seguidamente serão apresentados os casos de dois alunos, o Zé e o Manuel, a propósito dos quais, por terem apresentado mais dificuldades académicas, houve necessidade de estabelecimento de contactos frequentes entre a diretora de turma e a mãe de cada um. A descrição dos seus casos contemplará dados obtidos através de observação participante, conversas e entrevistas com os dois meninos, as suas mães, a DT, professores da turma e dados retirados de documentos oficiais e públicos da escola.

### *O caso do Manuel*

O Manuel era filho único de um casal de classe média, com formação académica elevada. Entre os pais havia diferenciação nas tarefas de socialização do filho, cabendo à mãe o seu acompanhamento escolar, incluindo a supervisão e o apoio ao estudo em casa. Muito tímido e simpático, o Manuel relacionava-se bem com quem interagisse com ele, mas tinha dificuldade em iniciar essas interações.

No 1º período, o Manuel teve sete níveis 2; no 2º período, melhorou bastante o aproveitamento, passando a ter dois níveis 2 (P e M); no 3º período manteve esses mesmos dois níveis 2. Logo desde o início do ano letivo, tinha começado a apresentar muitas dificuldades. À medida que se apercebiam delas e as identificavam, os professores informavam a DT, a qual convocou a EE para um atendimento. Ao longo do 1º período houve um contacto frequente entre ambas, por telefone e em atendimentos individuais, normalmente por iniciativa da DT. A mãe mostrava-se apreensiva e com receio de que a opção pelo ensino articulado pudesse estar a criar ainda mais dificuldades ao filho, pela exigência do próprio currículo.

*Foi logo no 1º período, no teste de História, eu fiquei... Havia coisas que ele não sabia, agora a História ele sabia tudo! E eu perguntava-lhe de trás para a frente e a meio, porque ele às vezes podia ter decorado a sequência das perguntas, e ele respondeu-me a tudo! E chega-me ao teste e tira-me Não Satisfaz! Porque ele deixa-me 16 respostas por responder! Como é que é possível?! O que eu acho é que ele estava completamente distraído, no mundo da lua e depois quando... “Ah, acabou!”*

*(...)*

*A ideia de ele vir para a turma da música foi ele ficar com um instrumento. Só que eu nunca pensei que era tão sério! Que tinha isto tudo, que tinha notas... porque senão, se calhar, não o tinha metido. Ele já precisa de tanto tempo e de tanta ajuda! Mais três disciplinas! (...) E aí eu comecei a aperceber-me e foi então que pensei: “Eu não acredito, coitado do meu filhote!”*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

No final do 1º período, o insucesso em sete disciplinas constituiu motivo de preocupação para professores e encarregada de educação. Os professores definiram um Plano de Recuperação, com medidas adequadas às dificuldades que haviam detetado, o qual foi dado a conhecer ao Manuel e à sua mãe, de quem obteve aprovação. Paralelamente à aplicação dessas medidas, os contactos entre a DT e a encarregada de educação prosseguiram. Em casa, a mãe reforçou o acompanhamento que dava ao filho no estudo, providenciando-lhe um apoio intensivo, com vista a minimizar as suas dificuldades. Com esse objetivo, mais do que “mãe de aluno profissional” (Singly, 2005), esta mãe desdobrava-se em diferentes papéis: “mãe”, “EE”, “estudante” “EE-colaboradora-profissional-da-escola”, “mãe-profissional-de-aplicação-de-estratégias-de-investimento-educativo”, “mãe-explicadora”, todos exercidos em permanente coordenação com a escola e a DT através de estreita mediação.

*Ao fim de semana estudamos os dois. Eu acho que ele cresceu, que já não está tão imaturo; acho que esta mudança lhe fez muito bem. Acho que puxou por ele. Acho que este ambiente todo e estas coisas todas novas... (...) Ele tem uma explicadora duas vezes por semana. Matemática para mim... Quando ele tem mais dúvidas em Matemática, eu peço sempre à explicadora para trabalhar mais com ele nesse sentido, e eu ajudo nas outras.*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

O Manuel continuava a mostrar pouca vontade e falta de autonomia para estudar. “Mas é sempre massacrado [para estudar], sempre! Mas ainda continua a ser muito na chantagem!” (Mãe do Manuel, entrevista, abril). Na verdade, a relação entre mãe e filho era muito estreita. Passivo perante o envolvimento da mãe na sua vida escolar (categoria 2 da tipologia de Edwards e Alldred (2000), Manuel aceitava-o meigamente, num claro processo de familiarização, que parecia dar-lhe segurança. Como técnicas de influência para o levar a cumprir as tarefas escolares, a mãe socorria-se de duas que apelidava de “chantagem”, designação de cunho negativo, para um procedimento que não era usado com tal intuito. Tratava-se, sim, das técnicas de controlo (Kellerhals & Montandon, 1991), com a inerente vigilância, mas, principalmente, da de relação (Kellerhals & Montandon, 1991), procurando usar a afetividade que ligava ambos para levar o filho a estudar.

A colaboração estreita entre esta mãe e a escola surtiu efeitos positivos, atestados pela melhoria dos resultados académicos do Manuel (dois níveis 2 no final do 2º período e também no final do ano letivo): “Eu acho que ele já pôs mais [a necessidade de estudar para passar de

ano] na cabeça, tanto que melhorou imenso, não é? De negativa a tudo no 1º período, só tirou duas agora!” (Mãe do Manuel, entrevista, abril).

O receio de não ter feito uma boa opção ao enveredar pelo ensino articulado de música deixou de se fazer sentir e foi substituído por satisfação com essa escolha, na qual identificou novas vantagens:

*[Já não tenho receio da maior dificuldade do currículo.] Acho que [a música] lhe faz bem. Acho que é outra maneira de puxar por ele, pô-lo com mais atenção... a música puxa muito, eu acho! E ajuda-o a estar mais desinibido. E por isso acho que é bom para ele, acho que ajudou. (...) E como ele gosta...*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

A comunicação entre os professores e a mãe começou por não ser fácil, pois o Manuel, por esquecimento e sem intencionalidade, não entregava as mensagens nem a mãe via a caderneta, por falta de hábito.

*Levou recado três vezes [a pedir material necessário para as aulas]. Eu não estava nada habituada a ir ver a caderneta, sou sincera. Nunca pensei! Levou três vezes o recado! Três vezes! Foi o que eu disse: “Oh, Manuel, deixas chegar ao terceiro recado sem me mostrar e é preciso uma professora dizer-me que tens um recado na caderneta? Como é que é possível?!”*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

A descoberta deste obstáculo levou a DT a propor a adoção, em articulação com os professores, de diversas medidas que garantissem a concretização da comunicação. A mãe concordou. Com as mensagens a circularem, em adição à comunicação frequente entre a DT e a EE, o Manuel passou a receber um apoio na escola e em casa mais articulado e eficaz, que os professores consideraram fundamental para a melhoria dos seus resultados.

*Por exemplo, eu mandava na caderneta: “O aluno não traz o material necessário”. Mas depois, qual era o veículo em que tinha ido a lista do material? Era o caderno diário deles. Depois é que eu me apercebi de que ele não tinha passado essa lista corretamente. Verifiquei que, como era desorganizado, não sabia fazer de intermediário e não passava as informações corretamente. Portanto... quando eu me apercebi disso, pedi à DT que comunicasse com a mãe e lhe explicasse. Além disso, retifiquei a lista do caderno, escrevi lá mesmo o que ele tinha e o que não tinha e aí já conseguimos solucionar o problema. Neste período é que ele tem mesmo o material todo. Ainda só tive uma aula com ele, mas já notei mais empenho, mais dedicação da parte dele.*

*(Professora de EVT, conversa informal, janeiro)*

*O Manuel, agora no 3º período, andou a subir e a descer. Como conseguiu tirar 3 no 2º período, começou a achar que a nota estava segura e a descontraír. Conclusão: espalhou-se*

*no 1º teste. Notava-se que não tinha estudado mesmo nada. Eu apertei-o um bocado, avisei a família e ele começou a estudar outra vez.*

*(Professora de Inglês, conversa informal, junho)*

O Manuel chegou ao fim do ano letivo com sucesso (passou para o 6º ano). As duas negativas do final do ano não escondem a enorme progressão registada na aprendizagem ao longo do ano, evidente quando se comparam os resultados obtidos nos três períodos. A mãe reconheceu o papel basilar da DT na coordenação de esforços entre a escola e a família, crucial para o sucesso do Manuel.

*A comunicação entre a escola e a família tem sido ótima. A professora Laura é o máximo! Eu acho que tive imensa sorte com esta DT, que ela é fantástica. (...) Tenho tido muitos contactos com ela por causa do Manuel. Trocamos mails, falamos muitas vezes, tenho vindo cá de vez em quando aos atendimentos individuais falar com ela, ver como é que estão as coisas. (...) E os professores têm ajudado [imenso]. Por exemplo, com a ajuda dos professores na leitura dos testes, o Manuel já consegue estar mais atento. Pronto, e com todas as ajudas, [o Manuel] tem tido muito melhores notas! E está mais contente consigo próprio.*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

Integrado numa turma com perfil socioeconómico idêntico ao seu mas com rendimento académico superior, o Manuel representa um caso singular de dificuldades na escola de uma criança proveniente de um meio social e cultural favorecido. Apesar da grande homogeneidade da turma ser facilitadora de um trabalho de maior exigência por parte dos professores, os casos de exceção foram tratados como tal. A formação cultural e académica da mãe foi um fator adjuvante. Da mesma forma, a confiança mútua que se estabeleceu entre professores e mãe e a colaboração contínua que estabeleceram, traduzida numa intervenção pedagógica aceite pelo Manuel, contribuíram para a ultrapassagem das suas dificuldades principais e para o sucesso académico que obteve.

### *O caso do Zé*

Zé era filho único de um casal pertencente à classe trabalhadora, com baixos salários e baixa escolaridade (4º ano). Foi crescendo rodeado de expectativas e carinho parentais, mas também com princípios educativos consistentes, numa combinação em que não faltava uma grande ansiedade por parte da mãe, cheia de medo de errar e não ser bem-sucedida na educação do seu filho.

*É a minha preocupação de mãe. Eu acho que não há um dia que eu esteja assim... estou sempre preocupada com ele, sempre. Que eu já tenho a idade que tenho e o que eu mais queria era o melhor para ele.*

*(Mãe do Zé, entrevista, novembro)*

No 1º período, o Zé teve um nível 2; no 2º período, teve dois níveis 2, mas a disciplinas diferentes; terminou o 3º período com dois níveis 2. Os problemas detetados pelos professores passavam por distração e conversa para o lado nas aulas e, ainda, várias faltas de TPC. Também a mãe reconhecia esses problemas.

*Aquilo em que o Zé sentiu mais dificuldade na entrada nesta escola foram os trabalhos de casa porque lhe ocupam muito mais tempo. Ele este ano vai para o ATL e tem o tempo muito mais ocupado. E ele estava habituado a brincar, a brincar. (...). E depois fala muito [nas aulas]. Tenho recebido mensagens a dizer que ele fala muito, não tira o aproveitamento devido nem deixa os outros tirarem. Temos tentado falar com ele e castiguei-o. Tirei-lhe aquilo de que ele mais gostava. Ele agora até está de castigo sem Playstation.*

*(Mãe do Zé, entrevista, novembro)*

O sucesso nos estudos era um objetivo prioritário para os pais do Zé. Uma das técnicas de influência para o levarem a cumprir os deveres escolares era o controlo (Kellerhals & Montandon, 1991), ou seja, o “castigo”<sup>41</sup>, que orienta a conduta através de obrigações ou de proibições, como sucedeu no caso relatado pela mãe.

O sucesso académico era mesmo um dos grandes desejos do casal para o filho, do qual dependia o que queriam para o seu futuro: “o melhor para ele” (Mãe do Zé, entrevista, novembro). Apesar do interesse grande de ambos na sua educação escolar, havia uma clara diferenciação nos contributos do pai e da mãe. O primeiro conversava muito com o filho a respeito da escola, mas fazia-o mais em ocasiões especiais ou específicas. À mãe cabia o acompanhamento quotidiano, com a verificação do cumprimento das tarefas, o acompanhamento (principalmente presencial) durante a sua execução e conversas diárias, recheadas de carinho, mas também de assertividade, sobre os mais variados aspetos da vida escolar. Dada a baixa formação académica dos pais, além de terem inscrito o filho num ATL, pediram ajuda na família: “A minha sobrinha é formada e tem outra capacidade para tentar ajudá-lo na escola, que eu não tenho. Vem cá a casa quase todos os dias à noite e vai sempre ver-lhe os cadernos.” (Mãe do Zé, entrevista, novembro). Esta é uma solução que, na

---

<sup>41</sup> Segundo Kellerhals e Montandon (1991) o “controlo” tem uma utilização maior em famílias de estratos sociais mais baixos (como é o caso desta família) do que nas de estratos sociais mais elevados.

literatura, surge como sendo adotada com alguma frequência em famílias de meios populares. Dela dão conta, por exemplo, os estudos de Charlot e Rochex (1996).

À constante apreensão da mãe do Zé com a possibilidade de insucesso do filho, sobrepôs-se uma enorme preocupação quando descobriu que o filho lhe andava a mentir: havia tirado negativa num teste e, sempre que a mãe lhe perguntava pelo teste, dizia que ainda não o tinha recebido. Esta inculcação explícita de valores morais, muito característica das classes de meios populares, era tão prezada pela mãe, que ela se questionou, inclusivamente, sobre se estaria a falhar na educação do filho. E, apesar de uma vez mais ter utilizado o controlo como técnica de influência moral e comportamental sobre o filho, a sua inquietação acerca das suas competências como educadora não se acalmou.

*Foi a primeira vez que ele me mentiu assim. Pronto, está de castigo. O que ele mais gosta, eu tirei-lhe. Bater não adianta. “Ai, eu tive vergonha”, disse-me ele. “Vergonha, Zé, vergonha devias ter tido de mentir.”, “Oh mãe, eu não te minto mais.” Oh, meu Deus, eu digo assim “Será que eu estou a falhar em alguma coisa na educação dele?” Porque ele não vê ninguém a mentir cá em casa. E depois eu fico... não sei que fazer.*

*(Mãe do Zé, entrevista, novembro)*

A relação entre o Zé e os pais era bastante próxima, recheada de conversas, negociação e carinho, em especial com a mãe. Esta, por essa razão, além do controlo, usava também muito a técnica de influência da “relação” (Kellerhals & Montandon, 1991), usando esse bom contexto relacional para modificar a forma de agir do filho. E ele procurava corresponder e queria sentir esse esforço reconhecido.

*Eu digo-lhe assim “Oh, Zé, se nós damos, também temos que receber. Nós damos-te aquilo de que tu gostas, dentro das nossas possibilidades. Fazemos tudo por ti. Também tens que fazer alguma coisa pelos pais. Também tens que estudar, para a gente receber essa alegria.” Falo assim com ele, principalmente quando o vou deitar. É quando ele está mais calmo e eu aproveito para o chamar à atenção daquilo que ele faz mal. E então ele, há uns dias, já não sei muito bem como é que ele me disse, mas queria saber se estava a retribuir: “Estou a retribuir-te, não estou, mãe?”, “Estás, filho, estás.”*

*(Mãe do Zé, entrevista, junho)*

Os pais do Zé foram a poucas reuniões de pais, mas não faltaram à de receção aos alunos nem àquela em que a DT conduziu um debate sobre a orientação do estudo em casa. De resto, a mãe estabelece uma comunicação muito frequente com a DT, em atendimentos presenciais, pois encontra nela uma excelente ajuda, gostando de seguir as suas sugestões.



*Eu quase nunca fui a uma reunião de pais. Nunca fui muito dessas coisas, porque sou uma pessoa muito envergonhada e fico sempre calada. Gosto de passar despercebida. Fui a esta [sobre como ajudar os filhos no estudo em casa] porque me interessava, porque era para falar sobre eles e, assim, tinha mais interesse para mim. E gostei, gostei muito. (...) Eu gosto muito de ouvir a professora Laura. Por acaso gosto. É uma pessoa que explica bem, não está cá com muitas coisas.*

*(Mãe do Zé, entrevista, novembro)*

A mãe do Zé é muito clara: sente-se bem nos contactos individuais com a DT e encontra neles uma grande ajuda. Já nas reuniões de pais, não se sente à vontade. Perrenoud (2001b) apresenta as redes de sociabilidade em que os pais se têm que integrar aquando da entrada na /mudança de escola dos filhos como um problema para muitos deles, que sentem embaraço ou frustração com as situações de interação (reuniões de pais, por exemplo) que acarretam, para eles, elevado custo emocional e relacional. É claramente a situação da mãe do Zé, que se confessa “muito envergonhada”. Não fosse o tema daquela a que foi “como ajudar os filhos no estudo em casa” e também não teria ido. Esta sua ida, com muito esforço, acompanhada pelo marido, demonstra bem o quanto ambos se esforçam por ser bons pais também no desempenho do seu trabalho “oficial” de pais de um aluno. A mesma situação de embaraço social de pais perante outros pais, nestas redes de sociabilidade que incluem as reuniões de pais foi encontrada num estudo realizado por Pedro Silva (2003a).

*Na Páscoa o Zé teve duas negativas. No 3º período os primeiros testes foram todos negativos e as minhas expectativas começaram a ser piores. E eu tirei-lhe os jogos da PSP e a televisão. Depois nos segundos testes melhorou e tirou positivas. Eu acho que ele agora está a tentar. E a professora Laura também me disse que, às vezes, do 5º para o 6º ano, há uma grande alteração na maneira de ser deles. Depois no 6º ano tudo é diferente. Vamos lá a ver. (...) A professora Laura tem-me ajudado muito. Não desfazendo, ela é um amor. Põe-me muito à vontade. É mesmo querida. Está sempre a tentar acalmar-me “Não pense assim...”.*

*(Mãe do Zé, entrevista, junho)*

Uma vez mais surge a utilização do controlo, desta vez recaindo na aprendizagem do uso do tempo num sentido produtivo e responsável: o estudo. Associa-se-lhe a ideia do desenvolvimento/consolidação do perfil moral marcado pelo cumprimento do dever e pela autorresponsabilização que os pais desejam para o filho. Sendo este pouco dado aos estudos (“Para ele estudar, tenho que marcar: ‘Zé, de x a x tempo, vais estudar.’” Mãe do Zé, entrevista, junho), o ano letivo foi marcado por irregularidade no cumprimento do seu ofício de aluno e por grande ansiedade da mãe, paralelamente a constante interação e articulação

de estratégias entre a escola e a família. No final, com dois níveis negativos, o Zé transitou para o 6º ano.

Falando sobre o trabalho escolar do Zé ao longo do ano, a mãe analisou a adesão do filho consoante os vários contextos em que ele se desenrolava:

*Ele com a prima está muito à vontade; para ele é normal a prima estar a ajudá-lo. Já ir para as explicações, às vezes não vai assim de muito boa vontade. Para onde ele vai muito bem, é para a [Escola de] Música. E com a Escola [Básica] ele também não se dá mal.*

*(Mãe do Zé, entrevista, junho)*

Assim, a mãe terminou o ano letivo fazendo um balanço positivo:

*Estou mais descansada do que no princípio do ano e estou muito satisfeita com a escola e com o acompanhamento dos professores ao meu Zé. A professora Laura diz que a situação dele também não é assim tão grave, que há meninos tão distraídos como ele ou mais. Diz ela “É um bocadinho desatento, mas os outros meninos também são, não é só ele. Nós temos estado a ajudá-lo a estar mais atento. Não esteja tão preocupada.” E ela tem tentado ajudar-me. Tem sido impecável.*

*(Mãe do Zé, entrevista, junho)*

### *Reflexão sobre os dois casos*

Manuel e Zé surgem ambos como o centro das atenções e preocupações dos seus pais, que investem fortemente na sua educação, nomeadamente na escola. Têm como objetivo proporcionar-lhes um bom futuro. Relembrando as afirmações da mãe do Zé: “É a minha preocupação de mãe. (...) o que eu mais queria... era o melhor para ele.” (Entrevista, novembro). Tanto a mãe do Zé como a do Manuel consideram os seus filhos imaturos (“O Zé ainda é muito imaturo. Ele ainda não tem bem a noção da responsabilidade.”, mãe do Zé, entrevista, novembro; “Eu acho é que ele é muito imaturo!”, mãe do Manuel, entrevista, abril), muito dependentes do seu próprio apoio. Veem-nos pouco preparados para a institucionalização (Edwards & Alldred, 2000) na escola e muito menos ainda para a sua individualização (*idem*), para a sua capacidade de exercerem agência no seu processo de integração na escola. Com efeito, a nível do estudo em casa, ambos se apresentam ainda muito enquadrados por um processo de familiarização (*idem*), requerendo constantemente a intervenção, a presença, o afeto, a persuasão das suas mães.

Para Zé, proveniente de uma família da classe trabalhadora, com pais pouco escolarizados, apesar de bastante interessados na vida escolar do filho, a linguagem da escola era, à partida, um obstáculo previsível (Bourdieu, 1998; Lareau, 2007; Silva, 2003a; Silva &

Diogo, 2014). Distanciava-se mais da do seu quotidiano (mais corrente e com vocabulário menos alargado a áreas culturais diversas) do que sucedia com a maioria dos seus colegas, provenientes de famílias de classe média, muito mais escolarizadas. No ano de mudança de ciclo em que se encontrava, não apenas aumentam os níveis de exigência das disciplinas, mas também da forma de tratar a linguagem, a qual desempenha um “papel basilar nas formas de estruturação do pensamento e da (inter)ação” (Abrantes, 2005, p. 29). Também Manuel, apesar da sua proveniência social de classe média alta e com pais muito escolarizados, sentiu dificuldades na adaptação à linguagem das disciplinas, que a mãe atribuía a distração, minorada depois com o apoio dos docentes. Como ela me contou, com a leitura dos testes pelos professores “o Manuel já consegue estar mais atento (...) e tem tido muito melhores notas!” (Entrevista, abril).

O acompanhamento da vida escolar do Manuel e do Zé está mais a cargo da respetiva mãe, embora o pai tenha uma participação ativa, tanto através de conversas com o seu filho, como no apoio à orientação e às decisões da sua esposa.

As duas famílias mobilizam meios para apoio à escola, de acordo com os seus recursos económicos e culturais. No caso do Manuel, a mãe ajuda-o em todas as disciplinas, à exceção de Matemática, que fica a cargo de “uma explicadora duas vezes por semana” (Mãe do Manuel, entrevista, abril). Quanto ao Zé, além de frequentar um ATL, tem a ajuda de uma prima, já “formada”, que vai a sua casa todos os dias (Mãe do Zé, entrevista, novembro).

A técnica de influência de relação (Kellerhals & Montandon, 1991) é usada tanto com o Manuel como com o Zé, pelas suas progenitoras, devido à relação afetiva forte entre filho e mãe, para persuadirem os rapazes a agir da forma considerada correta, seja na execução de tarefas de estudo em casa, seja na atenção a manter nas aulas, seja ainda noutras situações. O controlo (*idem*) é outra técnica a que ambas recorrem para influenciar os filhos e exercer a autoridade parental, sendo, contudo, usada de modos diferentes nas duas famílias.

No caso Manuel, o controlo é exercido de forma persuasiva, sendo o motor da persuasão a relação afetiva conjugada com a ameaça de castigo. Nas palavras da mãe, ela recorre muito à “chantagem” e dá exemplos que se prendem com a falta de vontade do filho para estudar. A mãe incentiva-o, insiste e, perante a recusa do filho, ameaça com uma sanção. O filho acaba por ceder, mas sabe que terá a companhia da mãe na realização das tarefas (“vamos fazer os trabalhos que tens que fazer”, diz-lhe a mãe). É como que uma técnica resultante de um misto de controlo e de relação, em que a mera ameaça do castigo acompanhada pela pressão e pela companhia da mãe surtem efeito.

*É sempre massacrado, sempre! “Oh, Manuel, se não fores estudar, não vamos...” Primeiro que consiga! “Ai, é mais logo!” No 1º período, ao princípio era ao domingo: “Oh, Manuel, vamos fazer os trabalhos que tens que fazer!”. “Ai, temos tempo!” Sempre a adiar! Sempre a adiar! Agora lá vai fazendo. Mas ainda este domingo, ele teve os anos de uma amiga. De manhã eu disse-lhe: “Oh, Manuel, se tu não vais fazer agora, garanto-te que não vais aos anos!” E pronto, ele lá foi. Mas ainda continua a ser muito na chantagem!*

*(Mãe do Manuel, entrevista, abril)*

Na família do Zé, o controlo por meio de castigos é uma estratégia educativa utilizada, embora com pouca frequência. Os castigos são aplicados aquando de um ato considerado reprovável e são proporcionais ao mesmo, explicados à criança e levados a cabo com firmeza e consistência. É disso exemplo o castigo aplicado quando ele escondeu o teste de CN em que teve negativa. Com maior frequência, a mãe do Zé procura influenciá-lo através da relação afetiva que mantêm. Conversam muito, principalmente à noite, quando ele se vai deitar, e a mãe leva-o a refletir sobre o que corre bem e sobre o que há a mudar. Pedindo de empréstimo a palavra utilizada pela mãe do Manuel, também aqui se encontra, por vezes, alguma “chantagem”, ou seja, alguma pressão com base nos afetos que ligam mãe e filho, como sucede no exemplo dado acima, em que a mãe pede ao filho que retribua o esforço dos pais, que tudo fazem por ele, estudando “para a gente receber essa alegria” (Entrevista, junho).

Da parte do Manuel, parece haver uma postura passivamente ativa (Edwards & Alldred, 2000), ou seja, uma escolha para agir como os pais quiserem, embora precisando de ser sempre monitorizado para consumir essa escolha. Mesmo quando se esquece de entregar as mensagens dos professores em casa, Manuel não o faz de propósito, mas por não estar habituado a tomar esse tipo de responsabilidades. Aceita bem toda a ajuda que os pais e os professores lhe dão e, embora não tome a iniciativa de estudar ou de estar atento, cumpre, sem contestar, essas tarefas/attitudes e outras que lhe sejam pedidas, se for monitorizado por um adulto. Nas conversas que tive com ele, o Manuel, embora muito simpático e recetivo à conversa, exprimiu-se com poucas palavras, respondendo com gestos (encolher de ombros, por exemplo) e sorrisos, o que não permitiu aprofundar muito os seus sentimentos e representações. Mostrou, no entanto, satisfação com a escola, com a melhoria dos seus resultados e com o acompanhamento familiar e dos professores. De igual modo se mostrou satisfeito com a turma e os colegas. Não aprofundou os motivos da sua satisfação, se bem que a sua expressão facial, marcada por um sorriso sincero, condissesse com as emoções expressas verbalmente.

O Zé parecia ter optado por uma passividade ativa (*idem*), ou seja, aparentava ter efetivamente escolhido não tomar iniciativas e deixá-las a cargo dos pais e dos professores. Por isso, aceitava e aplicava as instruções que os professores e os pais lhe davam, mesmo que não as apreciasse muito. Como contou a mãe, “Para ele é normal a prima estar a ajudá-lo. Já ir para as explicações, às vezes não vai assim de muito boa vontade”, mas a verdade é que ia sem oposição. Disse ainda a mãe que “Se [os professores ou os pais] lhe ralharem, ele aceita e não mostra má cara.” (Entrevista, junho). Este tipo de agência alternava, em ocasiões menos frequentes, com outro tipo em que se fazia sentir mais fortemente um processo de individualização. Nestas situações, o Zé agia intencionalmente e de forma estratégica para que os pais não se envolvessem em aspetos menos agradáveis da sua escolaridade (Categoria 3 da tipologia de envolvimento parental na educação dos jovens, Edwards e Alldred, 2000). Foi assim, por exemplo, que, deliberadamente, não mostrou algumas mensagens da caderneta à mãe, tendo chegado a conseguir evitar que ela fosse a uma reunião. Nas conversas que tive com o Zé, sempre muito simpático e prestável, obtive respostas que não diferiam do que a mãe contava e que pareciam corresponder àquilo que ele pensava que eu estava à espera que ele dissesse. Gostava da escola, das disciplinas todas, da matéria, dos professores e do seu modo de ensinar. Preferia a ajuda da prima à da explicadora. Costumava conversar muito com a mãe sobre a escola, mas também com o pai. As suas negativas foram devidas a falta de estudo e de atenção nas aulas, mas estava a melhorar. Acrescentou ainda que se esqueceu de entregar algumas mensagens em casa.

Comum aos dois casos é também a preocupação das mães, muito mais vincada no caso do Zé, de ajudarem os filhos a desenvolver um perfil moral de autorresponsabilização e cumprimento do dever, em que o tempo de estudo seja posto em prática, de forma produtiva e responsável.

### 5.2.3. Espreitando as aulas da diretora de turma

Mais disciplinas, mais professores, aulas mais curtas e com pequenos intervalos entre elas eram mudanças acarretadas pela transição sistémica do ensino em regime de monodocência do 1º ciclo de escolaridade para o regime de pluridocência do 2º ciclo, que já foram previamente bem identificadas. Inicialmente era meu objetivo observar apenas as aulas de FC, para melhor acompanhar o trabalho e a relação da DT com os alunos e compreender como se iria processar esta faceta da transição, na qual ela desempenharia um papel importante do ponto de vista institucional. No entanto, a dificuldade que senti em identificar

cada uma das crianças do 5º D no mar de crianças e adolescentes que povoava a escola (a minha enorme dificuldade em fixar rostos e nomes...) levou-me a pedir a Laura, a DT, para me deixar estar presente num dos seus três tempos semanais de HGP, até conhecer os rostos e os nomes. Pedido aceite, as observações começaram, com total anuência das crianças, que me aceitaram entre si com agrado e não se deixaram perturbar pela minha presença. A experiência foi tão rica para a investigação que, até ao final do ano letivo, a observação de aulas não se limitou a FC e continuou a abranger essa aula de HGP. E, de uma dificuldade minha, surgiu a oportunidade de robustecer estes novos pontos e modos de observação da experiência das crianças na sua integração académica.

Espreitar as aulas da diretora de turma - Formação Cívica e História e Geografia de Portugal – constituiu uma oportunidade muito rica de observação e recolha de dados diversos, que complementavam e enriqueciam - através da distinção de novos fios e novas tonalidades ou da visão, por outros ângulos, de fios já (entre)vistos - o conhecimento do tecido da experiência de integração académica das crianças. Há que lembrar que, para além de professora de uma disciplina (neste caso, HGP), a DT, por inerência professora também de FC, é uma figura-chave do sistema educativo, que surge no ensino básico no 5º ano de escolaridade, quando se passa do regime de monodocência para o de pluridocência. É a figura incumbida, pelo sistema escolar, da coordenação do trabalho pedagógico do conselho de turma (o conjunto dos professores da turma) e da comunicação e articulação entre a escola/os professores e a família, com a turma e/ou a criança-aluno(-filho) (desejavelmente) sempre em mira. É, ainda, a figura incumbida pelo sistema escolar, por excelência, de acompanhar a vida escolar das crianças, incluindo a sua integração na escola, a todos os níveis. Formação Cívica era um espaço privilegiado para esse efeito. Espreitar as aulas da DT correspondia, assim, ao acrescento de uma lente adicional de observação que cruzava as dimensões sistémica e social da integração de que fala Pires (2012).

Os dados recolhidos por observação participante cruzam-se com conversas e/ou entrevistas com Laura, algumas crianças, alguns pais e mães.

#### Laura, a diretora de turma

Fui conhecendo melhor Laura ao longo do ano letivo na observação das suas aulas e do seu trabalho e nas muitas conversas que tivemos. Laura contou-me aspetos da sua educação escolar que influenciaram a professora em que se tornou. Dos seus estudos num liceu de uma pequena vila de província, antes do 25 de abril, lembra o internato num colégio de freiras a

que teve de se sujeitar a partir dos 10 anos, e de como elas “eram tão desumanas”, “sem um miminho, sem um carinho, [para com as] meninas de 10 anos, 11 anos, que estavam internas, sem os pais”. Marcou-a igualmente o medo que tinha a alguns professores, particularmente a um professor de História:

*Eu tinha um medo, palavra de honra. Eu já entrava na aula com medo, porque já sabia que ele me ia perguntar se eu tinha feito os trabalhos de casa. Eu até era boa aluna a História e fazia sempre os trabalhos de casa, mas acho que não tinha o desempenho que podia ter, porque tinha medo.*

*(Conversa informal, julho)*

O bom relacionamento com os alunos, o carinho com que os trata, a confiança que eles depositam nela são marcas de Laura como professora e diretora de turma: o reverso do medo e da desumanidade da escola repressiva da sua infância e adolescência. A onnipresença do medo na relação professor-aluno, patente na repetição da palavra “medo”, transforma-se de medo sentido enquanto aluna para medo recusado e combatido enquanto professora: “detesto que os alunos tenham medo. (...) digo-lhes que não me tenham medo, que não vejam os professores com medo, que eles não podem ter medo. Quero que me tenham respeito e não medo.” (Conversa informal, julho)

O que a preocupava mais, como DT, no início do ano? A integração de “meninos de 5º ano, que vêm de escolas pequenas e chegam a uma escola nova, muito maior. E este ano, ainda por cima, sem espaços de recreio.” Para esse efeito, precisa de “estar muito em contacto com eles, conversar muito, ouvi-los a contar os seus problemas” (Conversa informal, novembro).

E, enquanto professora de História, o que valorizava Laura?

*Valorizo o aspeto cognitivo, mas também valorizo muito o aspeto empático, o aspeto afetivo com os alunos. Preocupo-me em transmitir conhecimentos mas, nesta fase etária dos alunos, preocupo-me essencialmente em transmitir valores e em criar relações interpessoais. Tento cumprir sempre esse papel de transmitir valores, porque acho que, como professora de História, cumpre-me também esse papel, principalmente na época em que estamos. Transmitir sempre valores. E valorizar a memória e valores que acho que se vão perdendo.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com Laura, maio)*

*E falando-me dos “conhecimentos fundamentais” do ministro da Educação, Laura contrapôs Rubem Alves, com um texto em que ele diz que, com os meios de informação hoje*

*disponíveis (internet, livros, etc.), o mais importante é o professor despertar a curiosidade pelo saber.”*

*(Notas de campo sobre conversa informal com Laura, janeiro)*

Estes objetivos atravessam todo o trabalho de Laura com as crianças, nos diferentes contextos, sendo a História um instrumento para reflexão e compreensão das situações e para o desenvolvimento e/ou consolidação de valores. Em FC, confessa, este desígnio está mais facilitado pois, a ausência de um programa rígido, possibilita-lhe uma gestão do tempo mais maleável do que acontece na disciplina de HGP, com um programa longo e constrangimentos de tempo.

#### As aulas de Laura

Observando as aulas de Laura, pude compreender melhor a angústia que ela me tinha confessado sentir pela falta de tempo para tratar os conteúdos do programa de HGP com a profundidade que desejava. Pude, ainda, perceber igualmente que a sua formação em História e a sua vasta cultura marcavam a seleção e a forma de abordagem dos temas de FC, onde tinha mais tempo para sedimentar os valores na memória histórica, por exemplo, “utilizando outros materiais e mostrando aos alunos que noutras épocas já houve os problemas que agora sentimos” (Laura, conversa informal, maio).

#### *O saco mágico da professora*

*Com um sorriso expressivo e os olhos a brilhar, a mãe da Isabel partilhou comigo o sentimento da filha pelas aulas e pela professora de HGP:*

*- A minha filha contou-me, fascinada: “A professora de História traz sempre muitas coisas para as aulas. Tem sempre coisas para tirar do saco.” “Da pasta?”, perguntei eu. E ela respondeu: “Não é a pasta, mãe, é mesmo um saco.” Parece quase que a professora de História - continuou a mãe da Isabel - tem um saco mágico e todos os dias sai de lá qualquer coisa que vai pôr ali os olhos da minha filha fixos. A Isabel gosta muito desta disciplina.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a mãe da Isabel, maio)*

Ao longo do ano também eu vi sair coisas muito diversificadas e, por vezes, surpreendentes do “saco mágico” da professora: documentos variados (mapas, cartazes, reproduções de pinturas), objetos (uma máscara de Carnaval de Veneza, tâmaras), livros (temas históricos, contos infantojuvenis), jornais e revistas (antigos, atuais; o Público, o Metro, a Visão). Era notório o interesse e até mesmo o fascínio com que as crianças observavam e escutavam aquilo que era tirado do saco, o que me fazia recordar o ensino de Rubem



Alves que Laura havia compartilhado comigo: “O mais importante é o professor despertar a curiosidade pelo saber.”

Na verdade, as pastas e sacos de algumas crianças foram tocados também pela magia da curiosidade e/ou da partilha do saber. Desde o bolo de alfarroba trazido por Mariana até ao azulejo trazido por Catarina ou a trabalhos de pesquisa feitos por vontade e iniciativa individuais - como o de Paulo sobre Charles Dickens e o de Leonardo sobre a ONU -, vários objetos físicos ou orais foram levados para as aulas pelas crianças, correspondendo ao repetido incentivo de Laura para o efeito: “Estejam atentos ao que vos rodeia”, “Queiram sempre saber mais”, “Investiguem e tragam para a aula.”

*Catarina pediu à professora para lhe mostrar um pedaço de azulejo que tinha encontrado na véspera, perguntando-lhe se tinha valor. Laura observou o azulejo e explicou que ele tinha formas geométricas, como era característico dos árabes, que deixaram muita azulejaria em Portugal. No entanto, era um azulejo comum da atualidade. Agradeceu a Catarina o cuidado de ter levado o azulejo para a aula e recomendou a todos os alunos que estivessem sempre muito atentos a tudo e que observassem o que os rodeia, pois, embora não seja fácil encontrar vestígios desse tipo, há muitas coisas interessantes que podemos ver com mais consciência, se estivermos atentos.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, janeiro)*

Outras crianças sentiram-se motivadas a levar coisas para as aulas, por vezes envolvendo a ajuda de familiares.

*Ilda levou um bolo de alfarroba para a aula. Na aula anterior a professora tinha feito alusão à alfarroba, mas a maior parte da turma nunca tinha ouvido falar desse fruto. Ilda, cuja família usava alfarroba na alimentação, tomou a iniciativa de pedir à mãe que lhe fizesse o bolo e levou-o já partido para todos os colegas. Por coincidência, também a professora levou tâmaras para todos, para dar a conhecer o fruto da palmeira que, numa aula anterior, muitos pensavam ser o coco. A aula terminou, assim, com um lanche inesperado.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, janeiro)*

Ilda mostra-se imbuída do sentido de comunidade (Vasconcelos, 2015) que Laura ajuda a promover na turma. A partilha é tão natural e comum nesta comunidade-turma, que se dá a coincidência de aluna e professora a exercerem de forma espontânea no mesmo dia. Nesta aula, a agência relacional (Edwards, 2011) não apenas contribuiu para reforçar e expandir, de forma prática, conhecimentos trabalhados na aula anterior, como convocou para a coconstrução do conhecimento todos os sentidos, incluindo o gosto e o olfato, normalmente ausentes das aulas. Da mesma forma, esta experiência está marcada por um entrelaçamento da dimensão emocional e afetiva na dimensão cognitiva (Montandon, 1997).

Humor e analogias com situações do presente eram alguns outros “ingredientes” das aulas que, muitas vezes, saíam de um metafórico “saco mágico”, tornando conceitos, instituições, formas de organização social ou símbolos mais compreensíveis.

*- De onde vem a expressão “esperto como um alho”? – perguntou a professora, numa aula que se situava nos séculos XIII e XIV.*

*As crianças olham umas para as outras intrigadas. Ninguém sabe. Fixam os olhos na professora, à espera de resposta.*

*- A cidade do Porto tinha uma grande importância comercial no século XIV e Afonso Alho era um experiente comerciante portuense. A ele se deve o primeiro contrato comercial com a Inglaterra bem-sucedido. Ainda hoje existe, no Porto, uma rua com o nome dele. Vão visitá-la, se lá forem.*

*(...)*

*Foi com risos, gargalhadas e comentários jocosos que os alunos reagiram quando Laura comparou a burguesia do século XIV ao FMI, por ser à burguesia que os reis pediam dinheiro nessa época.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, abril)*

### **O clima da aula**

*O que me pareceu foi que na Formação Cívica falavam de assuntos de interesse [dos alunos]. Às vezes a professora até perguntava sobre o que queriam falar. Julgo que os miúdos estavam bastante motivados na aula. Era uma aula aberta, em que eles podiam falar dos problemas deles.*

*(Representante dos EE, entrevista, julho)*

Esta perceção da representante dos encarregados de educação foi criada a partir do que ouvia à filha e a outras crianças. Corresponde ao que observei nas aulas de FC, em que era frequente o tratamento de problemas levantados pelos alunos ou de temas por eles sugeridos, mesmo que de forma imprevista e espontânea, como sucedeu numa aula, em janeiro, na qual “os alunos começaram, inesperadamente, a contar problemas que têm vindo a sentir. A Sónia queixou-se de um menino que a empurra muito nas escadas, o que a Mariana confirmou.” (Notas de campo, janeiro).

Laura tinha-me já revelado a sua preocupação, enquanto DT, em integrar “estes meninos do 5º ano (...) que chegam a uma escola nova, muito maior, (...) com um número de alunos maior, sem espaços de recreio” (Notas de campo sobre conversa informal, novembro). Essa intenção marcou várias aulas de FC, principalmente no 1º período e no início do 2º, com a análise de problemas sentidos pelos alunos na escola, nos seus vários espaços e contextos. Nessa aula de janeiro, uma vez mais imprimindo à aula uma abordagem adaptativa (Vaughn,

2018), Laura não abafou as vozes dos alunos; acolheu a temática lançada por eles, estimulando a sua agência:

*Visivelmente empolgados, os alunos falavam à vez ou sobrepondo comentários e deixavam sair as suas preocupações e temores com os grandes, com a obrigação de ir para certos espaços; a injustiça dos percursos obrigatórios. A professora fazia perguntas para compreender melhor; dava sugestões, quando era caso disso; anotava para comunicar aos superiores, noutros casos. Terminou a aula, comentando com os alunos que considerava que, apesar de não se ter tratado do tema previsto, a aula tinha sido muito importante porque eles tinham colocado os problemas que sentiam e ela tinha podido ouvi-los.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, janeiro)*

Até brincadeiras infantis surgiam nas aulas, como formas de reagir à exposição de conhecimentos mais perturbadores. Sem serem abafadas pela professora, estas brincadeiras brotavam das emoções difíceis das crianças (nojo, repulsa, indignação) e, tendo-as suplantado, dissipavam-se com elas. Assim, rapidamente a aula retomava o seu curso normal, com a atenção dos alunos.

*Entrei na sala a meio da aula e encontrei-me no meio de uma estranha atividade:*

*- Rato frito – gritava um rapaz.*

*- Minhocas estufadas com olhos de sapo – sugeria, animada, uma menina.*

*Insólitas iguarias continuavam a ser anunciadas à turma, pelos alunos, à vez, no meio de gargalhadas, risos e comentários. Pouco a pouco as sugestões foram diminuindo até que se extinguiram e o silêncio instalou-se. A professora tomou a palavra e continuou a aula. Contar-me-ia depois que, tendo falado sobre a falta de condições de higiene até ao século XVI, a havia exemplificado com a peste provocada, entre outros motivos, pelas picadelas de piolhos, que também se alimentavam de ratos, e ainda com o colchão cheio de percevejos de D<sup>a</sup> Catarina de Áustria. Admirados e enojados com tais condições, os alunos tinham iniciado, de forma totalmente espontânea, a sugestão de petiscos exóticos que eu tinha apanhado a meio.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, abril)*

Quando os alunos tinham dificuldade em acreditar em algo que lhes parecia mais estranho (factos expostos pela professora ou documentos exibidos por ela, por exemplo), não hesitavam em questionar a sua veracidade. Assim sucedeu quando a professora mostrou retratos caricaturados de Charles Dickens publicados num jornal.

*Ele era mesmo assim? – perguntou um aluno com ar pouco convencido.*

*A professora explicou que se tratava de um desenho caricaturado. Acrescentou que as fotografias eram, no século XIX, uma invenção recente e recorria-se muito ao desenho, no qual até se podiam acentuar algumas características; assim tinha acontecido nos retratos que estava a mostrar. Recordou que, ao longo de vários séculos, para se fazer o casamento de um*

*príncipe com uma princesa estrangeira, era comum o rei encomendar um retrato da pretendente. Muitas vezes, o pintor que o fazia pintava a princesa mais bonita do que era, para ela agradar ao príncipe. A história foi seguida com atenção e divertimento pelos alunos que, regressando à atualidade, se envolveram, com a professora, numa análise do modo como o photoshop permite melhorar/modificar o aspeto das pessoas nas fotografias.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, fevereiro)*

Outras ocasiões houve em que crianças ilustraram incidências de factos de tempos de outrora no presente, por vezes satisfazendo a curiosidade de outros colegas.

*Falava-se na importância de não perder a bandeira nas guerras nos séculos XII a XIV. O Rui quis saber se isso continuava a acontecer hoje em dia. A professora explicou que as guerras de hoje são diferentes, mas que ainda há porta-estandartes, por exemplo, nos Jogos Olímpicos. O Rodrigo diz que já foi porta-estandarte nos escuteiros.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, abril)*

### *A criança na História*

A infância como uma fase da vida; ser criança e, por isso, ir à escola: estas representações dos alunos (adiante ilustradas) eram postas em causa e desconstruídas nas aulas de HGP e de FC. Laura pretendia desvelar perante os alunos que a infância não foi sempre considerada nem vivida como nos dias de hoje e que, mesmo atualmente, nem todas as crianças vivem em condições que respeitem os seus direitos. Dar esta perspetiva sociológica da infância como construção social (Ariès, 1997; Ferreira & Rocha, 2009; Rocha, Ferreira, & Neves, 2002; Sarmiento, 2005) e da forma desigual como é vivida atualmente (Sarmiento, 2004) era “uma preocupação (...) sempre presente”, para promover a reflexividade e “desenvolver valores como a humildade, o amor e a solidariedade” (Notas de campo sobre conversa informal, maio).

Referindo-se à diversidade de infâncias no presente (Sarmiento, 2004), contou-me, Laura, acerca de uma aula de HGP a que não assisti:

*Falei sobre a Serra Leoa e de como existe uma guerra nesse país por causa dos diamantes. Disse aos meninos que a Serra Leoa é um país muito rico e que, apesar disso, há lá muita pobreza e muita miséria, há guerra e há meninos que andam na guerra por causa dos diamantes.*

*(Notas de campo sobre conversa informal, maio)*

O facto de não ter estado presente na aula não me permitiu observar as reações das crianças. Contudo, a condição da criança através dos tempos foi um tema transversal nas aulas

de FC e HGP, sempre acompanhado pelos alunos com surpresa, interesse, curiosidade e espanto, à mistura com outras emoções.

Assim aconteceu quando, numa aula de FC, a professora propôs a comemoração do nascimento de Charles Dickens, nascido em 7 de fevereiro de 1812. Dos seus dados biográficos, destacou o facto de este escritor inglês ter sido forçado a trabalhar numa fábrica aos 13 anos, tomando contacto com a dureza do mundo do trabalho infantil, que depois retratou nos seus livros. Uma vez mais a DT dava conta dos modos diferentes de olhar para as crianças ao longo dos tempos, uma vez mais exemplificava a perspetiva diacrónica contida na conceção da infância como construção social (Almeida, 2009). Era a época da Revolução Industrial, em que a mão de obra infantil era muito utilizada, de forma dura e cruel, sem qualquer reconhecimento de direitos às crianças. Como Laura expôs, a obra de Charles Dickens mostra como era a infância no século XIX, altura em que “não era vivida nem entendida como hoje”.

*Os alunos seguem-na com atenção. As suas feições vão mostrando surpresa, tristeza, indignação. Aqui e ali uma pergunta, um comentário, uma exclamação confirmam estas emoções. A professora trazia dois textos literários referentes à Revolução Industrial, nos quais duas crianças descreviam, na 1ª pessoa, a sua vida de trabalho nas minas. A surpresa e a indignação aumentam com a descrição da dureza do trabalho. Os rostos mostram-se silenciosos e apreensivos. Seguidamente a professora leu parte de um trabalho de investigação sobre este tema, feito por Paulo. Dizia ele que, no século XIX, as crianças tinham que trabalhar apesar da sua fragilidade. Os alunos estavam incrédulos: “Como é possível?”, “Elas não iam à escola?”, “Porque é que as pessoas eram tão más?”. A professora acrescentou que ser criança naquela altura era diferente de ser criança hoje em dia. Elas eram consideradas de uma maneira diferente da de hoje e tinham vidas muito mais difíceis. Apesar de serem mais frágeis, suportavam trabalhos de homens.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, fevereiro)*

Outras épocas históricas e contextos diversos abordados em aulas diferentes foram alvo de análise da condição das crianças: do século XIII ao século XXI, da vida nas escolas aos campos de concentração na II Guerra; de campos de batalha a situações vividas por familiares mais velhos dos alunos (pais ou avós); de conteúdos trazidos pela professora a outros propostos pelos alunos.

*Na aula de FC falava-se sobre os Direitos do Homem e os Direitos da Criança. Rui colocou uma questão que o intrigava: “Oh, professora, eu ando na explicação. O meu pai andou na mesma explicadora, e a ele ela batia e a mim não.”*

*A professora esclareceu, relembrando temas de aulas anteriores: “Temos que ir até ao século XIX. As crianças não tinham direitos como têm hoje. Vocês, se calhar, já ouviram falar*

*de crianças que são retiradas às famílias por maus tratos. Reparem que antigamente não havia essa preocupação. As mentalidades foram evoluindo lentamente.”*

*Outros alunos entraram na conversa. Uns contam histórias dos seus pais ou avós; outros contam situações que conhecem e que mostram essa evolução.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, janeiro)*

### *Desmontagem de preconceitos*

Na transmissão de valores, que Laura prezava, incluía-se a desmontagem de ideias pré-concebidas. A análise reflexiva de documentos ou outros dados substituíam, nas suas aulas, a mera exposição dos conteúdos programáticos, com a consequente mobilização de um pensamento consciente e crítico. Essa prática foi-se sedimentando e as crianças chegavam a conclusões que as surpreendiam e desconstruíam os seus pensamentos prévios.

*A aula, cujo tema era a invasão de Portugal pelos muçulmanos, foi, como habitualmente, muito marcada pelas intervenções dos alunos para partilharem conhecimentos que tinham, para colocarem dúvidas ou para darem opiniões. A certa altura, a professora perguntou se, perante o exposto sobre a forma como os muçulmanos colonizavam os povos, os alunos achavam que eles eram tolerantes ou intolerantes. “Intolerantes” – foi a resposta das crianças. Laura leu, então, várias passagens de textos que referiam as regras adotadas pelos muçulmanos na ocupação. Pediu aos alunos para refletirem e compararem estas regras de ocupação dos muçulmanos com as dos cristãos, analisadas em aulas anteriores. A conclusão parecia óbvia - a intolerância dos cristãos era maior – mas difícil de aceitar. Estabeleceu-se um diálogo de confronto dessas regras, marcado por rostos em que a incredulidade ia dando lugar ao convencimento e à admissão dos factos. As crianças chegaram à conclusão de que os muçulmanos, afinal, eram tolerantes.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, janeiro)*

O valor diferenciado das mais variadas culturas e grupos sociais - étnicos, religiosos, socioeconómicos ou de outro tipo -, uns pintados com tonalidades positivas e outros com tonalidades negativas, justificando a sua distribuição hierárquica, era desconstruído nas aulas de Laura. Esta procurava assim, através do exercício de reflexão crítica, pelos alunos, sobre casos concretos, levá-los a compreender a riqueza da multiculturalidade e os valores da democracia. Se no exemplo anterior apareciam cristãos vs. muçulmanos e a desconstrução da ideia de superioridade cultural e democrática de cristãos sobre muçulmanos, noutras aulas surgiram outras situações.

Numa aula de FC, havia um questionário para identificação, individual, de tarefas/atividades adequadas a homens e/ou mulheres. Os alunos optaram por não responder

de forma genérica, como pedido pela professora, mas antes por referenciar as suas respostas aos seus próprios pais. A riqueza do debate em torno das respostas e da desmontagem dos preconceitos de género decorreu da agência relacional que se gerou e foi notória a proveniência das crianças de diferentes estratos da classe média.

*A DT passou para a tarefa “alimentar os filhos” e perguntou se os homens podem executá-la. O Lourenço respondeu imediatamente que o pai não podia porque trabalhava muito e chegava cansado a casa, às vezes para lá do horário de trabalho, e ainda levava trabalho para casa (não era a primeira vez que o dizia); ao domingo estava em casa, mas precisava de descansar. Vários alunos disseram que o seu pai cozinhava, tal como a mãe. A Sara, sentada atrás do Lourenço, estava indignada com ele e dizia que o pai dela também trabalhava muito e até as fraldas do irmão dela mudava: “O meu pai muda a fralda ao meu irmão, dá-lhe de comer, qual é a crise?”. A discussão entre os dois aqueceu. O Lourenço afirmava que o pai tinha uma profissão muito importante, porque era chefe de uma empresa de fazer caixotes, ao que a Sara contrapôs que o trabalho do pai dela era mais importante e difícil porque montava painéis solares e até fazia deslocações ao estrangeiro, mas ajudava em casa.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, maio)*

### *Espaço aberto*

Do contexto familiar, fosse de conversas com os pais e/ou de visitas a locais históricos feitas em família, vinham conhecimentos que as crianças partilhavam com a turma, em interação com a professora, a propósito dos conteúdos da aula.

*O Rui falou muito do Mosteiro da Batalha, partilhando coisas que o pai lhe tinha contado quando o tinham ido visitar. Começou por falar sobre os túmulos, que o pai lhe disse terem sido saqueados para roubar dinheiro. A professora explicou que, durante as invasões francesas, isso aconteceu muito. O Dinis acrescentou que em Amarante há uma igreja em frente da qual ainda se veem marcas de tiros.*

*(Notas de campo sobre aula de HGP, abril)*

Por vezes, havia contradições ou hiatos entre os conhecimentos trabalhados nas aulas e aqueles que as crianças tinham adquirido em casa ou noutros contextos do seu quotidiano. Quando isso acontecia, os alunos não se coíbiavam de colocar abertamente as suas dúvidas. A professora esclarecia-as, umas vezes; outras vezes, gerava-se um debate na turma. Nunca assisti a episódios de ridicularização dessas intervenções, sempre bem acolhidas pela professora e pelos outros alunos.

*A DT informou que iria ler duas histórias passadas durante a Revolução Industrial. Eram textos em que duas meninas falavam sobre a sua vida de operárias e a dureza dessas vidas.*

*O Leonardo perguntou o significado de “operário”, questionando se seria alguém que operava numa sala de operações. A professora explicou que eram pessoas que trabalhavam nas fábricas.*

*(Notas de campo sobre aula de FC, fevereiro)*

*Catarina questiona: “Oh, professora, ainda outro dia fiz esta pergunta ao meu pai, mas ele não me soube responder. Porque é que um médico ganha muito e um pescador ganha tão pouco?”. Um colega exclamou imediatamente: “Porque médico é médico.” A professora respondeu: “Isso é muito complicado de explicar. Mas os pescadores não têm um salário mensal, ganham ao dia. E há muitos dias, principalmente no inverno, em que não podem ir ao mar e não trabalham e por isso não ganham. E, na realidade, os médicos são muito importantes e precisos, mas os pescadores também são. Devia haver outra distribuição.”*

*(Notas de campo sobre aula de FC, janeiro)*

O significado da palavra “operário” é procurado, por Leonardo, no contexto social em que se move. O salário de um médico, mais elevado do que o de um pescador, é algo dado por adquirido na sociedade (veja-se a resposta espontânea do aluno). As aulas propiciam, contudo, um contexto seguro para pôr em causa o evidente, colocar dúvidas e refletir sobre elas.

### *Ilustração das aulas de Laura*

Nas duas caixas abaixo encontram-se textos das notas de campo, que constituem exemplos de episódios significativos das aulas da professora Laura, pelo pormenor com que ilustram o ambiente das aulas propiciador da agência das crianças.

---

#### **Comemoração do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto** *(Notas de campo sobre aula de FC, fevereiro)*

Na aula comemorou-se mais uma data: o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto. A professora contou que, durante a II Guerra Mundial, muitas crianças e adultos foram levados para os campos de concentração, por várias razões como serem deficientes, ciganos ou judeus. Muitas crianças foram também separadas dos pais à força. Nos campos de concentração, acabavam por ser mortas de várias maneiras, pela fome, pelas doenças, por fuzilamento, nas câmaras de gás, etc.. Os alunos mostram-se chocados.

Laura continuou, dizendo que hoje em dia não há campos de concentração, mas há campos de refugiados, para onde as pessoas fogem quando há uma guerra. Falou da falta de condições desses campos e da ajuda que a UNICEF dá às crianças. (...) Começou, então, a ler um texto que contava o modo clandestino e perigoso como Ana, uma menina de 13 anos, em colaboração com outras amigas, arranjou forma de comemorar os 90 anos de uma prisioneira idosa. Depois de terem conseguido, arditamente, roubar umas bolachas e uns doces aos SS, com risco das suas vidas, as meninas dirigiram-se aos alojamentos das senhoras idosas, para surpreenderem a aniversariante com uma festa. Apesar de os doces lhes terem sabido como um manjar, eram tão poucos, que a quantidade que cada pessoa pôde saborear era apenas uma lambidela. Entretanto ocorreu a Ana que, para festejar 90 anos, era indispensável haver flores. Saiu a correr para ir buscar algumas ao jardim dos SS, apesar dos protestos das idosas, que conheciam o risco dessa ousadia. Pouco tempo depois de ela ter regressado com as flores, entraram guardas, que a levaram. No dia seguinte, soube-se que a menina tinha sido enforcada.

A leitura do texto estava no momento da entrada dos SS. Faltava o parágrafo final, em que se contava que Ana tinha sido enforcada. Laura ficou com a voz embargada e os olhos húmidos, numa frase em que a aniversariante dizia “Aquela amorosa menina vai morrer por minha causa.” Tentou ler e não conseguiu. Parou. Os meninos comentavam, estupefactos: “A professora vai chorar.” A DT tentou recomençar a leitura várias vezes, mas não conseguiu. A leitura daquele texto literário tinha surtido um poderoso efeito, não apenas sobre as crianças, mas também sobre a própria professora, que não tinha conseguido antecipar até que ponto a sua enorme sensibilidade a iria trair. Os alunos estavam preocupados e mostravam uma aflição crescente.



Para não aumentar a tensão, não precisei de muitos segundos para decidir deixar apenas de observar. Peguei no livro e li o parágrafo final.

Fazendo uma pequena pausa na narração, regresso ao momento em que Laura começou a ler a história. Foco agora as crianças. Vejo a maior parte da turma, logo de início, totalmente quieta e em silêncio a ouvir. Alguns (poucos) alunos estavam a falar para o lado, enquanto outros, embora com atenção, faziam desenhos enquanto ouviam. À medida que a história progredia, no entanto, as crianças foram modificando esses seus comportamentos habituais e deixaram-se envolver completamente pela voz da professora. Os corpos iam ficando mais bem sentados nas cadeiras, os olhares iam ficando presos na professora, os objetos iam sendo abandonados das mãos. As crianças pareciam ter só ouvidos, coração e olhos. Estes, (muito) húmidos ou secos, mostravam as marcas do horror antes inimaginável, a estupefação e a indignação que lhes iam na alma. Olhando-os de corpo parado e emoções em ebulição, denunciadas por esses sinais, parecia-me que o tempo tinha congelado. A professora pediu desculpa por se ter emocionado e esta espécie de transe emocional terminou. Alguns rapazes, não se dando conta da irrealidade do que diziam, esconjuravam a indignação com ameaças aos SS, reproduzindo os seus jogos de guerra infantis: “O comandante é que devia ter sido morto. Eu dava-lhe cá uma porrada.”, dizia um; outros imitavam gestos de disparar armas contra os SS. Os restantes rapazes e as raparigas mantinham uma atitude introspectiva e censuravam-nos, aborrecidos: “Parem com isso. Isto é alguma brincadeira!?” “Não tens graça nenhuma!”.

E retomo a narração no ponto em que a interrompi. Algumas crianças, ainda incrédulas, perguntavam à professora se coisas como aquelas se tinham realmente passado. A DT respondeu que o que tinha lido, apesar de ser uma história, correspondia à realidade, como poderiam comprovar ouvindo a sua leitura de um artigo de um jornal, com declarações de uma sobrevivente dos campos de concentração. O horror regressou nas palavras dessa senhora que recordava uma menina que, aos 8 anos, se teve de esconder dos alemães nos canos de esgoto. Os alunos acompanhavam a leitura com expressões e exclamações de nojo. Seguiu-se o visionamento de fotografias de crianças nos campos de concentração, esfomeadas e com os fatos às riscas. A professora disse aos meninos que não os queria traumatizar, mas achava importante que eles tivessem consciência daquela realidade. Mostrou fotos dos judeus com a estrela na roupa e disse que eles eram obrigados a andar assim para serem facilmente reconhecidos na rua. Novamente se ouviu um rapaz manifestando a sua indignação, com uma ameaça inconcretizável agora como então: “Eu dava uma coça aos nazis!”. Irritada, uma colega ordenou-lhe: “Oh, pá, cala-te.”

### **O banho do Senhor Arquimedes** (*Notas de campo, março*)

A DT preparava-se para ler um texto do poeta António Gedeão, começando por explicar que este nome é um pseudónimo de Rómulo de Carvalho, professor e cientista, formado em Ciências Físico-Químicas. Leonardo comentou que a sua irmã mais velha não gostava nada de Físico-Química. A professora aproveitou o comentário como uma oportunidade para desmistificar preconceitos - desta feita, o da dificuldade e desinteresse dessa disciplina – e para fomentar curiosidade pelo saber.

Perguntou se alguém tinha ouvido falar de Arquimedes (ninguém) e do Princípio de Arquimedes (ninguém) e recitou-o: “Todo o corpo mergulhado num fluido em repouso sofre, por parte do fluido, uma força vertical para cima, cuja intensidade é igual ao peso do fluido deslocado pelo corpo.” Explicou que tinha gostado tanto de aprender Física, que não se tinha esquecido. Contou uma história sobre o modo como Arquimedes descobriu este princípio, usando uma linguagem tão coloquial e um sentido de humor tão apurado, que fez as delícias dos alunos. O cansaço após a maratona de testes e a proximidade das férias faziam-nos andar irrequietos. Mas o certo é que a irrequietude se foi desvanecendo, com a atenção presa na voz da professora e sorrisos marcando as suas feições. Laura prosseguia: “O senhor Arquimedes estava a tomar banho na sua banheira e reparou que conseguia flutuar.” Ouviu-se uma troca espontânea de comentários entre dois alunos: “Pode-se flutuar na banheira?”, “Então não sabes disso, palerma?”. A professora clarificou que, se a banheira estiver muito cheia, conseguimos flutuar. Um outro aluno acrescentou: “É como no mar, também flutuamos.” Laura continuou, contando que, ao reparar neste fenómeno - que hoje nos parece tão natural -, Arquimedes compreendeu efetivamente que os corpos podem flutuar na água, e assim surgiu o Princípio de Arquimedes. Ficou tão feliz com essa descoberta, que saltou pela banheira fora todo nu e foi para a rua a gritar “Eureka!”. As crianças riam-se e comentavam: “Todo nu?”, “Que vergonha.”, “A sério?”. Como ninguém sabia o significado de Eureka, a professora traduziu: “Descobri.” Acrescentou que tinha havido outras descobertas célebres e importantes da Física e da Química, que eles iriam estudar, e que eram ciências muito bonitas e importantes.

*Em suma*

Da observação das aulas do 5º D com a professora Laura, as aulas de HGP e de FC, sobressaem alguns aspetos:

- A personalidade da professora Laura

Da aluna com medo e falta de carinho na escola, surgiu a professora empática e afetuosa, com sentido de humor, uma professora com capacidade para adaptar o seu ensino às necessidades linguísticas, culturais e instrucionais dos alunos bem como às suas oportunidades de agência, mesmo que surgidas inesperadamente (Vaughn, 2018).

- A qualidade do clima da aula

As aulas são marcadas por um clima de empatia, afeto e confiança mútuos entre professora e alunos; um clima favorável ao desenvolvimento do sentido de comunidade, da curiosidade, da vontade de aprender, da reflexividade, da agência relacional, da coconstrução de conhecimento.

- O papel agencial dos alunos

Os alunos revelam-se como atores sociais (Sirota, 1998) que são. Assumem um papel ativo nas aulas, estabelecendo uma agência relacional (Vasconcelos, 2015): interpelam, comentam, concordam ou discordam, introduzem conteúdos. Intervêm com autonomia, transmitindo o que realmente pensam e não aquilo que creem ser esperado deles pela professora. A sua agência manifesta-se nesta forma de intervir nas aulas, que contribui para a coprodução de conhecimento e não apenas para a sua reprodução.

- A criança na História

A criança esteve sempre presente como objeto de estudo nas aulas de HGP e em muitas de FC. “Ser criança noutros tempos era diferente de ser criança nos dias de hoje.”, “Nessa altura as crianças não tinham direitos e faziam trabalhos pesados como os adultos.”, “Ainda hoje em dia há crianças que não vão à escola. Muitas são obrigadas a participar em guerras.”, explicava a professora. Para os alunos era a perplexidade da descoberta das duras condições de vida das crianças através da História e do facto de hoje muitas continuarem a ser maltratadas. Era a surpresa de descobrir que a criança não foi sempre considerada como tal ao longo dos tempos, sendo, antes, “criança” um conceito recente e a atribuição e o reconhecimento de direitos à criança ainda mais recente (Almeida, 2009). Era o desabrochar do seu olhar reflexivo para o percurso seguido até à consagração da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela ONU, em 1959, e para as situações de des/respeito por esses Direitos no presente.

- O desenvolvimento de valores

Nas aulas assiste-se a uma reativação contextualizada da memória histórica e a um desenvolvimento/reforço do sentido de comunidade e de diversos valores, num contexto que estimula e acarinha a agência relacional que se vai coconstruindo. Está presente a construção do “sentido de comunidade” com as crianças e a consequente “responsabilização individual de cada criança perante a comunidade” (Vasconcelos, 2015, p. 26) e o desenvolvimento da sua “consciência da nossa interdependência” (Vasconcelos, 2015, p. 28). Este propósito das aulas de Laura interliga-se com a apologia do conhecimento da História para “valorizar a memória e valores que (...) se vão perdendo”.

- As datas e a memória

Um dos modos de “preservar a memória” (Laura, conversa informal, maio) era a comemoração de datas nas aulas de FC (dia de S. Martinho, Natal, Ano Novo, Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, Dia da Internet Segura, 25 de abril, Dia do Trabalhador, Dia da Mãe, Páscoa, entre muitos outros). A sua génese histórica, a evolução do seu significado até aos dias de hoje, os valores que envolvem eram alguns dos aspetos que caracterizavam as aulas em torno dessas datas, sempre visando o desenvolvimento de competências de análise crítica e de reflexividade, bem como dos valores inerentes à democracia.

- História, literatura e arte

O estudo, pelos alunos, de factos históricos, era iniciado, frequentemente, a partir de textos literários lidos pela professora. Estes, com a sua dimensão estética e a descrição expressiva de condições de vida de outrora, convocavam a dimensão emocional da experiência das crianças. A leitura de documentos da época (legislação, por exemplo) e de excertos de livros de História ou a visualização de mapas, ilustrações de cenas do quotidiano ou outras imagens atestavam a veracidade dos factos históricos e alicerçavam a sua análise, convocando a dimensão cognitiva e reflexiva da experiência das crianças, que se aliava, assim, às emoções.

### 5.3. ATIVIDADES PARA-CURRICULARES: OPORTUNIDADES PARA UMA OUTRA AGÊNCIA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

Proponho agora um olhar sobre a integração académica, focando a visão num fio dessa teia nem sempre devidamente valorizado e observado: o das atividades para-curriculares. Assim designarei aquelas atividades que, embora girando em torno do currículo, e sendo iniciadas e/ou enquadradas por disciplinas e/ou professores da turma/escola, normalmente ultrapassam o âmbito da sala de aula; não sendo, geralmente, de participação obrigatória (apesar de, em diversos casos, a presença o ser), esta é incentivada; promovem,

frequentemente, interação interdisciplinar; e abrem a sua definição e concretização à iniciativa dos alunos que podem, assim, exercer mais livremente a sua agência.

Que atividades para-curriculares foram desenvolvidas na escola? A quem coube a sua organização? Que oportunidades de agência nelas teve o 5º D? Como foi a experiência das crianças neste domínio?

Relembro, antes de iniciar esse olhar, as aulas da professora Laura, as únicas que foram observadas, e que marcavam diferença relativamente a aulas com cunho tradicional, expositivas, em que o professor espera dos alunos um papel passivo. Em HGP e em FC havia um clima e dinâmicas que propiciavam o desenvolvimento de curiosidade nos alunos e a sua vontade de participar nas atividades; que promoviam a sua reflexividade e encorajavam a sua agência.

Cabe ainda recordar que o 5º D era uma turma de ensino especializado de música. Por isso, vivenciou, desde o início do ano letivo, metodologias de ensino-aprendizagem das disciplinas da componente musical do currículo menos comuns no ensino regular. Ao carácter artístico e muito prático, predominantemente com trabalho individualizado, da disciplina de Instrumento, juntou-se o carácter artístico e a metodologia de trabalho de projeto da disciplina de Classe de Conjunto, que não está constrangida por um programa rígido. A turma começou ainda a experimentar a atuação perante um público ao longo 1º período.

*Todas as escolas de música obedecem a um programa nacional para as disciplinas de Instrumento e de Formação Musical, mas cada escola faz a adaptação mais adequada. Classe de Conjunto não tem esse programa, sendo gerida de forma mais autónoma pelo professor, de quem depende o currículo. O objetivo é trabalhar música em conjunto e experienciar diferentes formas de fazer música. Funciona quase como um clube de música, mas com um maior grau de exigência de conhecimentos. O professor tem liberdade para desenvolver projetos, que resultam em apresentações. (...) Tenta-se dar um carácter lúdico ao trabalho, mas com a preocupação de proporcionar a aquisição de competências musicais com o profissionalismo esperado neste tipo de ensino.*

*(Professor de CC, conversa informal, outubro)*

Entre outras atuações públicas, a Escola de Música, organizava “audições mensais, ao fim da tarde (...), em que participam todos os alunos (...) rotativamente, para que todos tenham oportunidade de atuar, sem que as audições sejam muito extensas.” (Professor de Classe de Conjunto, *idem*).

Pelo facto de a observação participante não ter abrangido a Escola de Música, as audições que ela promovia não foram observados. Contudo, a intervenção musical da turma

também se fez sentir desde muito cedo na Escola Básica. Os primeiros momentos marcantes tiveram lugar por ocasião do Natal. Na Festa de Natal que ocorreu no final do 1º período, o encerramento coube às turmas do ensino articulado dos vários anos de escolaridade. A sua intervenção, preparada na aula de CC, foi muito aplaudida pelos muitos alunos e professores que constituíam o público. Foi com esta nota positiva de sucesso proporcionado pela música que terminou um período escolar difícil, um período escolar em que as crianças da turma deste estudo tinham iniciado a sua caminhada de integração neste ano de transição escolar. Abria-se-lhes, comprovadamente, “um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (Abrantes, 2005, p. 28).

As culturas de grupo dos alunos desenvolvem-se, segundo Peter (1980a), a partir dos seus problemas como grupo no contexto da escola e das suas identidades manifestas como alunos (como trabalham, como evitam reprovar ou meter-se em sarilhos, etc.). No entanto, acrescenta o autor, advêm também das suas identidades latentes (derivadas de culturas com origem e apoio social num grupo diferente, por exemplo, a família), especialmente se forem partilhadas pelo grupo de alunos em causa. As culturas e identidades latentes podem, assim, citando ainda o autor: “ter grande influência, fornecendo um fundo rico de recursos para a ação estratégica” (p. 20). Penso poder acrescentar-se que as oportunidades, tal como os problemas a que Woods alude, jogam também um papel importante no desenvolvimento e consolidação destas culturas de grupo. A estas crianças, maioritariamente provenientes de famílias de classe média, não faltavam recursos culturais para ativarem rapidamente as competências e disposições requeridas para lidarem com a faceta da nova realidade escolar, que começavam a descobrir e a experimentar, e com o seu “potencial emancipatório” (Abrantes, 2005). Muitas crianças traziam já, da educação proporcionada pela família, a vivência de frequentarem atividades culturais e/ou desportivas para despertarem/cultivarem talentos e de serem chamadas a dar opiniões e a argumentar nas conversas familiares, numa descoberta e afirmação de si próprias. As aulas de CC, com os seus objetivos e a sua metodologia, correspondiam a estes princípios, e as primeiras apresentações ao público, com o sabor do sucesso que proporcionaram, aguçaram a vontade das crianças para aderirem e explorarem esta oportunidade que despontava.

Este campo de possibilidades entreaberto no 1º período foi-se consolidando desde o início do 2º, com outra intervenção musical de monta: a apresentação, a todos os alunos do 5º ano, de um Auto de Natal, que correspondia ao projeto desenvolvido em CC ao longo do 1º período. Apresentado três vezes seguidas a grupos de alunos diferentes, o espetáculo

exigiu, por isso, um grande autocontrolo dos alunos-artistas. Não obstante esse tempo de atuação longo e intercalado por momentos de espera, eles mantiveram um comportamento exemplar na forma quase profissional como se apresentaram, com muito sentido de responsabilidade. No final, expressaram-me um forte sentimento de gratificação pelo sucesso do espetáculo.

*A audiência teve um comportamento exemplar, não obstante o inevitável tumulto das entradas e saídas. As expressões faciais dos alunos-espetadores, os seus movimentos corporais acompanhando a música, a ausência de conversas e barulho mostravam que estavam a gostar do espetáculo. No fim, todos os grupos de alunos-espectadores aplaudiram e pediram bis. Os artistas repetiram uma das canções. Novos aplausos.*

*No fim, as crianças do 5º D confessaram-me que se sentiam cansadas (queixavam-se da tensão e do tempo excessivo em pé) mas muito felizes.*

*(Notas de campo, janeiro)*

Com estas atuações, esta turma começava, assim, um percurso de intervenção artística na escola, em cujo contexto desaparecia, temporariamente, o sentimento de “os mais pequenos” receosos “dos grandes”, abordado em capítulo anterior, e se desvendavam recursos da nova realidade escolar potenciadores de reconfiguração identitária das crianças.

A atuação na Festa de Natal e a apresentação do Auto de Natal foram, desse modo, *episódios transformadores* (Woods, 1980a), na medida em que provocaram modificação nas crianças, com a tomada de consciência e/ou confirmação e reforço das suas competências artísticas, devido ao reconhecimento manifestado pelo público. Daí decorreu o desenvolvimento de uma crescente vontade de agir nesse âmbito, que contribuiu para consolidar uma cultura de grupo, que já vinha nascendo desde o 1º período (cf. Capítulo 3), agora enriquecida com novas dimensões.

A metodologia de projeto, assente no trabalho colaborativo para a consecução de um objetivo comum a culminar com a sua apresentação pública, o conteúdo musical caracterizador de parte do currículo e esses momentos de atuação musical consubstanciaram um contexto favorecedor da criação de uma cultura de grupo de pares interventiva, que não se satisfazia com os desafios e as oportunidades proporcionados pela Escola de Música. As oportunidades de atividades para-curriculares promovidas na Escola Básica, fosse pelos professores da turma ou por outras estruturas, não apenas tiveram a adesão da turma, como foram, por várias das suas crianças, aproveitadas para levarem mais longe o desafio apresentado pelos professores, procurando desenvolver projetos com maior autonomia. O estilo maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) cultivado por muitas famílias, que apostavam na educação dos filhos feita de

forma guiada, através de uma relação privilegiada com os pais ou os professores, dando-lhes oportunidade de se descobrirem a si próprios, repercutia-se, pelo menos, no trabalho feito pela professora Laura, bem como no trabalho desenvolvido em CC. Consubstanciava-se, igualmente, nesses projetos promovidos por outras disciplinas/estruturas da escola e as crianças pareciam efetivamente expressar vontade e ter capacidade de agência para dar uma dimensão maior a esses desafios. Ao longo do 2º e do 3º períodos, vários foram os eventos culturais ocorridos na Escola Básica catalisadores do reforço dessa cultura de pares. Neste ponto focar-se-á a experiência e a agência das crianças em torno de três eventos principais: a Semana da Leitura, a Semana das Línguas e a ida de um escritor à biblioteca da escola.

### 5.3.1. A Semana da Leitura

*A Semana da Leitura foi muito divertida! Vou-vos contar como foi. Na semana anterior soube que ia ler à sala de outra turma um texto chamado “Os meninos de todas as cores” (fui eu e mais uns colegas), e na Festa da Semana da Leitura, uma quadra de um poema que também li com umas colegas.*

*Informei a minha mãe que podia ir ler à escola, mas, infelizmente a minha mãe não pôde ir. OH...*

*Gostei muito da Semana da Leitura, principalmente da Festa da Semana da Leitura. Achei que estive muito bem e os meus colegas também. O que gostei mais foi da atuação da Raquel. Foi espetacular!*

*Também gostei muito da participação dos pais. Gostei muito das histórias e poemas. Mas o 6º H também foi ler à nossa sala. Foi a única turma que veio ler à nossa sala, por isso foi uma turma especial.*

*A Semana da Leitura foi uma alegria. Espero que todos tenham aproveitado, pois não é todos os dias que temos uma semana tão especial!*

*(Sílvia, trabalho escolar de Português, março)*

A Semana da Leitura decorre anualmente no âmbito do Plano Nacional de Leitura, criado em 2006 por Resolução do Conselho de Ministros, com o objetivo de “constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia” (Resolução do Conselho de Ministros n.86/2006 de 12 de Julho). Numa primeira fase, é definido como seu “público-alvo prioritário as crianças em educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico” (Anexo, Parágrafo 4º).

A Semana da Leitura, cuja data é marcada anualmente pelo Ministério da Educação, é uma realização destinada a escolas das redes pública e privada, que são convidadas a dinamizar atividades e iniciativas de promoção de leitura envolvendo a comunidade escolar e

a comunidade em geral. Já com vários anos de existência quando este estudo foi realizado, o agrupamento tinha correspondido, desde o início, a este repto, e oferecia sempre programas ricos e abrangentes. As atividades eram diversificadas e passavam pelas salas de aula de todas as escolas do agrupamento, pelas suas bibliotecas e por outros espaços escolares. Envolviam fortemente alunos, professores, pais e outros familiares, de todos os níveis e ciclos de escolaridade. Assim aconteceu no ano em que este estudo teve lugar e em que a Semana da Leitura decorreu, como sempre, no 2º período. Foi elaborada uma proposta de atividades diversificadas, em que os professores inscreviam as suas turmas para elaboração do programa final. Coube à professora de Português a divulgação do evento na turma deste estudo, tendo ficado surpreendida com a sua enorme receptividade.

Do programa constavam, ao longo da semana, atividades múltiplas, de que destaco a partilha de leituras. Esta atividade tinha diversas vertentes. Por um lado, havia um intercâmbio de leituras interturmas, em que um ou vários alunos de uma turma iam ler textos a outras turmas. Por outro lado, os pais eram convidados a virem ler à turma dos seus filhos. Tendo sido vivida em ambiente de festa pela comunidade escolar, a Semana da Leitura foi encerrada com uma festa verdadeira, a Festa da Leitura, aberta a toda a comunidade escolar.

### Leituras partilhadas entre turmas

A partilha de leituras entre turmas é uma atividade habitual no programa da Semana da Leitura no agrupamento. Põe a escola em movimento, levando alunos a ler em turmas diferentes da sua. A proposta parte da professora de Português, grupo disciplinar a que cabe a operacionalização da atividade, num contexto de aulas que decorrem normalmente. Espera-se que, em cada turma, haja alunos voluntários para lerem noutras, bem como que cada turma tenha a oportunidade de receber alunos que aí venham fazer as suas leituras.

#### *Leituras do 5º D a outras turmas*

*Uma das atividades consiste em os alunos treinarem leituras e irem ler a outras turmas. Para este efeito, a prática da escola consiste na organização de um calendário pelos professores de Português, definindo as turmas e o horário em que os vários (grupos de) alunos vão ler. Quando a professora de Português convidou os alunos do 5º D para essa atividade, a adesão foi tão grande que inviabilizou esta organização. Em alternativa, a professora combinou com as crianças que elas poderiam sair da sala e ir bater a outras portas, aí perguntando aos professores se podiam ler; após a leitura regressariam à aula. A nível institucional, limitou-se a enviar um mail aos colegas de Português, explicando a situação e pedindo-lhes que abrissem as portas a estes alunos. Resultou! Foram muitos os alunos que*



*aceitaram o desafio e foram bem acolhidos por todas as turmas e professores para quem foram ler.*

*A professora de Português contou-me ainda que havia alunos da turma que queriam ir ler ao 1º ciclo e à pré da escola vizinha e ela tinha consentido. Também nessas leituras foram muito bem recebidos pelos professores e alunos e as leituras correram muito bem.*

*(Notas de campo, março)*

Esta atividade ilustra o processo de individualização destas crianças, considerado fundamental por Pires (2012) na integração, sendo clara a presença das três dimensões que o autor atribui a esse processo: autonomia, singularidade e autoconsciência da autonomia e da singularidade. As crianças não apenas aderem massivamente a uma oportunidade criada pela instituição escolar, como a reconfiguram e inovam, explorando as suas próprias competências. Nota-se na professora de Português uma grande abertura para acolher esta iniciativa dos seus alunos e ultrapassar os esquemas de organização habituais da escola. Concede às crianças a autonomia que seria precisa para garantir a participação de todas e aceita a proposta de leitura a outros níveis de ensino, para cuja concretização faz as necessárias diligências. O “sistema de portas abertas” que a docente concedeu a esta turma, ao invés do seu condicionamento ao calendário institucional e limitação da partilha de leituras aos 2º e 3º ciclos, corresponde a uma reconfiguração do próprio sistema, que ela teve que fazer para corresponder à iniciativa dos alunos. Lembrando, com Barel (1990), que a integração não é unidimensional, esta atividade constitui, assim, um exemplo de bidirecionalidade na integração e de dualidade da estrutura. Da mesma forma - tomando a liberdade de usar designações de tipologias de estilos educativos parentais de vários autores - - sugere, por parte da professora de Português, uma prática de estilo maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) e de cultivo orquestrado (Lareau, 2003), na medida em que ela proporciona aos alunos oportunidades de se testarem e experimentarem os seus talentos, de agirem com autonomia enquadrados na relação positiva e forte que os ligava a si própria, como sua professora. Estas características, que já houve oportunidade de serem verificadas na DT/ professora de HGP e no professor de CC, condizem igualmente com a *viagem “à la carte”* de Singly (2009). Quanto à professora de Português, outras atividades da Semana da Leitura irão confirmar esta comparação.

Regressando às leituras partilhadas, ao longo da semana, os alunos da turma saíam da aula de Português (sem precisarem de pedir autorização) e iam bater à porta de outras salas, propondo às turmas as suas leituras, sempre aceites e apreciadas. De acordo com a professora, exerceram “essa autonomia com grande responsabilidade”, cumprindo as regras

que lhes tinha indicado relativas aos momentos a escolher para saírem da sua aula, ao silêncio na circulação nos corredores e à educação a observar nas outras salas.

#### *Leitura de outras turmas ao 5º D*

O 5º D recebeu apenas um grupo de alunos de outra turma:

*Preparava-se o início da leitura pelas mães, quando um grupo de alunos bateu à porta. Vinham de outra turma ler para esta. As mães deram espaço, à frente, a estes meninos, que leram uma história. Todos ouviram com muita atenção e aplaudiram. A professora agradeceu a participação dos meninos e pediu-lhes que agradecessem à sua professora em nome do 5º D. Os meninos retiraram-se, e as mães prepararam-se, finalmente, para a sua leitura.*

*(Notas de campo, março)*

Verifica-se uma grande disparidade entre o número de leituras efetuadas por alunos desta turma e o de leituras feitas para eles, uma única. Tal não significa, no entanto, que as restantes turmas não tenham aderido bem à atividade, pois pude observar o movimento de entradas e saídas de alunos nas aulas para leituras e pude também consultar o calendário das leituras. Contudo, os leitores do 5º D foram bem mais numerosos do que os de cada uma das restantes turmas.

O momento e a forma como decorreu a leitura descrita são ilustrativos do modo preenchido e cheio de inesperados de que a Semana da Leitura se revestiu na turma deste estudo. Ilustram igualmente a ausência de indisciplina e a responsabilidade e capacidade de autocontrolo destes alunos, num evento em que se envolveram e de que se apropriaram de maneira reflexiva e intencional.

#### **Leitura dos pais à turma**

Todos os anos, na Semana da Leitura, todas as escolas do agrupamento enviam convites aos pais para irem ler à turma dos seus filhos, procurando envolver famílias de crianças desde a pré-escola até ao 3º ciclo.

#### *O convite aos pais*

No ano em que se realizou o estudo, a professora de Português, tal como me contou, deparou-se com a impossibilidade de “mandar um papelinho com o convite aos pais”, como fazia habitualmente, por restrições orçamentais, pelo que “fez esse convite através dos meninos” (Notas de campo, março). No 5º D, a comunicação funcionou. As crianças cumpriram a sua função de *go between* (Perrenoud, 2001a) com prontidão, tendo, inclusivamente, de forma geral, sido bastante “ativas para o envolvimento dos pais”

(Categoria 1 da tipologia de envolvimento parental na educação centrada nas crianças e nos jovens de Edwards e Alldred, 2000).

Como resultado desta missão levada a cabo pelas crianças, ocorreram, na turma, cinco leituras feitas por mães e duas feitas por pais. Apenas num desses casos, nem a mãe nem a filha me deram conta da existência de pedido da segunda à primeira; parecendo que ambas assumiam essa participação como tão natural que nem era preciso falar sobre ela. Estas mães e estes pais eram, na maior parte, leitores repetentes, que já tinham ido ler à turma dos filhos em anos anteriores, no 1º ciclo, acumulando, alguns deles ainda, no ano então em curso, leituras nas turmas de outros filhos. Com efeito, esta atividade mostrava ter criado já raízes na comunidade escolar e ter grande receptividade junto dos alunos e dos pais. E foi assim que, nessa semana, foi possível observar na escola algo que não se repetiu em nenhuma outra ocasião do ano letivo: mães e alguns pais que entravam ou saíam de salas onde decorriam aulas.

*O Rodrigo deu-me a conhecer que tinha tomado a iniciativa de inscrever o pai e só depois o tinha convidado, mas ele aceitou o convite de imediato. Esta versão foi confirmada pelo pai que, antes de iniciar a sua leitura na turma, se apresentou e contou que o Rodrigo o tinha inscrito e só depois lhe tinha pedido para ir ler e falar sobre os escuteiros.*

*(Notas de campo, março)*

*A Catarina contou-me que, nos anos anteriores, era a sua irmã que costumava ir ler à escola. No entanto, como ela tinha emigrado recentemente, convidou e convenceu a mãe: “Eu insisti para ela vir ler. Ela disse que não tinha lá muito jeito, mas eu disse-lhe para ela vir e ela veio.”*

*(Notas de campo, março)*

*No fim da sua leitura, o pai da Ilda contou-me que tem sempre participado nesta iniciativa, que acha muito importante. (...) Acrescentou ainda que, dali, ia à escola do filho, do 1º ciclo, e iria fazer a mesma leitura com ele.*

*(Notas de campo, março)*

*Já é costume eu ir ler. Vou todos os anos. Aliás o meu filho pede (ênfatisa) sempre para eu ir.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a mãe do Nuno, março)*

Algumas das crianças que não conseguiram mobilizar os pais, tentaram, também sem êxito, recorrer a outros familiares. No entanto, todas compreenderam e aceitaram sem rancor os motivos que lhes foram apresentados, e apreciaram a leitura feita pelos pais dos colegas, uma das atividades que mais lhes agradou.

*Eu avisei o meu pai mas ele fez uma operação e ainda não está bom, a minha irmã trabalha de manhã, o meu irmão tinha muitos testes e a minha mãe não queria ir ler. Mas foi divertido na mesma e espero que para a próxima seja ainda mais fixe.*

*(Leonardo, trabalho escolar de Português, março)*

*Eu informei a minha mãe. Mas a minha mãe não pôde ir. Eu entendi. A seguir falei com o meu irmão mas ele também não podia. Eu reagi muito bem com a minha mãe e o meu irmão. (...) O que eu gostei mais foi da leitura da Rosa e da mãe dela. Gostei de todas as outras leituras também, mas a minha favorita foi essa.*

*(Mariana, trabalho escolar de Português, março)*

### ***Da escolha do texto à leitura na turma***

A escolha do texto a ler, a preparação da leitura em casa e a sua apresentação à turma processaram-se de forma diversificada nas várias famílias, com maior ou menor protagonismo ou envolvimento das crianças.

O Rodrigo, que se tinha distinguido pela iniciativa de inscrever o pai antes mesmo de o convidar, por estar certo da sua anuência, escolheu, ele próprio, o texto. Escuteiro e membro de uma família com tradição no escutismo, propôs ao pai a leitura de uma parte de um livro de Baden Powell, o fundador do movimento escutista, procurando passar aos colegas conhecimentos interessantes. Também o Nuno escolheu o texto sozinho, movido por razões afetivas: tinha gostado dessa história, aquando da sua leitura pela mãe num ano escolar anterior. Nenhum acompanhou, contudo, os pais na leitura. A individualização que caracteriza a agência do Rodrigo no “convite” e na escolha do texto contrasta com o misto de individualização e familiarização que se encontra na agência do Nuno, nesta ação em que se mobilizaram para trazer o pai / a mãe até à turma.

As mães da Isabel e da Rosa escolheram sozinhas as leituras que iriam fazer, mas a Rosa participou na leitura na aula. Mãe e filha leram alternadamente as estrofes de um poema, previamente ensaiado em casa. O pai colaborou fotocopiando o poema, que foi distribuído por todos os alunos na aula da leitura. A mãe da Isabel optou por fazer surpresa à filha sobre o texto que iria ler e colocou um cuidado especial na escolha de uma história em suporte digital, a partir de um *site* com histórias infantis. Teve como intenção mostrar que é possível ler noutros suportes, eventualmente mais apelativos para algumas crianças, e dar a conhecer *sites* de qualidade para esse efeito: “Com a evolução tecnológica podemos tirar muito partido da Internet, que pode ser usada de forma muito produtiva com os miúdos. Implica, às vezes,

horas de pesquisa para encontrarmos o que pretendemos, mas acho que vale a pena.” (Notas de campo sobre conversa informal com a mãe Isabel, maio).

A intencionalidade didática presente nas escolhas do Rodrigo e da mãe da Isabel acompanhou também a escolha feita, em conjunto, pela Catarina e sua mãe, que tiveram em conta a especificidade da turma: ensino especializado de música. Tratava-se da história de um menino que tocava piano mas não praticava o suficiente e de como ganhou gosto e responsabilidade pela prática do instrumento.

A família da Ilda destaca-se pelo envolvimento de todo o agregado familiar (pais, uma filha e um filho) na escolha do texto e nos ensaios. A escolha recaiu sobre o poema “As portas”, de Álvaro Magalhães, por sugestão da mãe, para possibilitar uma leitura partilhada entre pai e filha/filho, com uma coreografia sugestiva. Ficou decidido. O pai iria ler ao 5º D com a Ilda e depois repetiria a leitura do mesmo texto com o filho mais novo, na sua turma do 1º ciclo. A coreografia era simples mas eficaz. Costas contra costas, pai e filha/o eram a porta com os seus dois lados, lendo cada um a parte do texto que lhe correspondia. “Foi um ensaio com toda a família”, em que ora contracenava o pai com a Ilda ora o fazia com o filho mais novo, como ela me contou, num processo de “negociação expressiva” (Montandon, 1997) em que pais e filhos estabeleceram relações simétricas e se uniram na seleção e no ensaio da leitura dramatizada nas turmas dos filhos.

No dia da leitura do pai do Rodrigo, o seu nível cultural e a sua sensibilidade e capacidade de se adequar aos interesses das crianças e ao momento não passaram despercebidos.

*O pai do Rodrigo veio fazer a sua leitura numa aula de Formação Cívica. Quando chegou, a diretora de turma estava a falar sobre o Dia da Mulher. Ao tomar a palavra, fez uma articulação entre o que estava a ser tratado e o tema sobre que iria falar. Afirmando-se um homem que ia ler o livro de outro homem, Baden-Powell, chamado “Escutismo para rapazes”, acrescentou que esse livro tem 100 anos, remontando mais ou menos ao tempo de que a DT tinha estado a falar. Salientou que, contudo, o livro se tinha adaptado às modificações do tempo, contendo, na contracapa, a designação “Escutismo para todos”.*

*(Notas de campo, março)*

O pai da Ilda antecedeu a sua leitura da apresentação do livro “O brincador”, de Álvaro Magalhães, de onde tinha sido retirado o poema que iria declamar com a filha.

*Falando do título do livro, disse que iriam ter um momento lúdico e que brincar, no sentido de procurar a felicidade, era a coisa mais importante do mundo. Explicou que ele e a filha iriam ler a dois, tal como há pianistas que tocam a 4 mãos. Então ele e a Ilda encostaram-se, costas contra costas, sendo cada um deles um dos lados da porta. O pai leu o lado de*

*dentro e a Ilda leu o lado de fora, mostrando duas formas de ver e de viver as coisas e como elas se complementam.*

*(Notas de campo, março)*

Todos os pais/mães leitores conversaram no fim com os alunos sobre os textos lidos. Tendo todas as leituras sido momentos lúdicos de prazer de ouvir ler, a intenção pedagógica surgiu nessas conversas, tal como tinha acontecido na escolha de alguns textos. A mãe da Catarina, por exemplo, alertou para a mensagem da sua história: para se poder aprender, é preciso treinar, às vezes sem apetecer. A mãe da Isabel, mãe-professora, depois de uma leitura muito expressiva e cativante, por saber que “o dominar a voz (...) ajuda muito na leitura, no criar expectativa e curiosidade pelo que vai acontecer a seguir”, aproveitou para desvendar às crianças “aquelas pistas que são giras”, “algumas dicas” e mostrar “como é que ler se pode tornar eficaz quando se está a falar para um público”, por exemplo, “quando expõem um trabalho aos colegas” (Notas de campo sobre conversa informal, maio). O pai da Ilda mostrou como as diferentes formas “ver e de viver as coisas” representadas pelos dois lados da porta são indispensáveis e complementares (Notas de campo sobre conversa informal, maio). De diferentes formas e com diferentes mensagens, estas mães e pais materializaram momentos de um “cultivo concertado” (Lareau, 2003), mais ou menos explícito, muito característicos da classe média, visando contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas das crianças e de gosto pela leitura, ao introduzirem objetivos desse domínio na atividade lúdica de leitura. Destacam-se a preocupação pelo desenvolvimento de interesses educacionais das crianças e de valores impulsionadores do gosto pela aprendizagem, bem como pela divulgação de estratégias para a sua concretização. Igualmente ressaltam o gosto e o cuidado colocados pelos adultos no relacionamento interpessoal com a turma.

A leitura pelos pais na sala de aula foi uma atividade muito apreciada pelas crianças. Os filhos dos leitores sentiram-se felizes e orgulhosos pelos pais, sentimento que, no caso dos que leram em conjunto, se misturou com orgulho e alegria pela sua própria prestação, embora para alguns também com um pouco de “nervoso”. A Isabel contou-me como se sentia orgulhosa da sua mãe, acrescentando que “a Luísa, que estava à [sua beira], estava sempre a dizer ‘A tua mãe lê mesmo bem.’” Ao Rodrigo comentaram que o pai “foi fixe” e a Rosa não cabia em si de contente, contando-me: “Pelos vistos todos adoraram a minha mãe.” Muitas outras crianças não pouparam elogios a esta atividade nos textos que escreveram na disciplina de Português:

*Os pais foram ler à escola. As histórias eram muito bonitas e encantadoras. Eu adoro este tipo de coisas.*

*(Inês)*

*Eu gostei muito da semana da leitura, porque vieram muitos pais ler e uma turma do 6º ano.*

*(Leonardo)*

*O que eu gostei mais foi da leitura da Rosa e da mãe dela. E de todas as outras leituras, mas a minha favorita foi essa.*

*(Mariana)*

As opiniões dos pais acerca da atividade são tão positivas como as das crianças, pelos mesmos motivos e/ou por outros. Entre eles contam-se a importância atribuída pelos pais às relações afetivas e a poderem conhecer os amigos dos filhos, visto que valorizam muito essas amizades. Estes aspetos, correspondentes a características do estilo educativo parental maiêutico de Kellerhals e Widmer (2012), articulam-se com características do tipo de “negociação expressiva” de relação das crianças com a família (do ponto de vista das crianças) de Montandon (1997). Muitos testemunhos e situações observadas mostram a frequência com que essas opiniões se tornaram evidentes. O pai da Ilda, por exemplo, disse-me que “[tem] sempre participado nesta iniciativa, porque a [acha] muito importante”. A mãe da Rosa valoriza a oportunidade que nela encontra de “conhecer a turma”. Por seu turno, a mãe do Nuno repara que “mesmo os outros miúdos, cujos pais não vão ler, acham muita piada”.

#### *Interação familiar após a leitura*

A família companheirista e relacional (Wall et al., 2013) revela-se nas conversas que tive com todos os pais e mães que foram ler à turma e respetivos filhos. Todas essas crianças me contaram como tinham conversado com os progenitores após a leitura e como lhes tinham mostrado o seu agrado e orgulho, umas na viagem de regresso a casa e outras ao jantar, junto do resto da família. No caso dos pais-leitores, obtive registos mais pormenorizados. O Rodrigo uma vez mais deixou clara a sua reflexividade e espírito crítico na forma como criticou o pai:

*“Disse-lhe que achei que ele esteve bem, só que repetiu muitas vezes a mesma coisa.” Como eu não me tinha apercebido de repetições, pedi-lhe que me esclarecesse, o que ele fez, explicando: “Repetiu muito o nome do Baden-Powell.”*

*(Notas de campo, março)*

A conversa ao jantar, em casa da Ilda, foi muito animada, com a descrição da leitura na turma dela e na do irmão. Contaram à mãe o sucesso da encenação e, em jeito de remate, a Ilda disse que a conclusão foi “que não nos enganámos e correu tudo muito bem.”

### *Algumas considerações*

A leitura pelos pais na turma dos filhos durante a Semana da Leitura mostrou ter já criado o hábito de participação em muitas famílias, com adesão de crianças e de pais. Esta atividade de voluntariado dos pais (Tipo 4 da tipologia de colaboração escola-família-comunidade de Epstein, 1997) leva-os à escola numa interação com as próprias crianças que, nesta turma, como se verificou, contou com uma forte e intencional agência delas na sua mobilização (Categoria 1 da tipologia de envolvimento parental na educação centrada nas crianças e nos jovens de Edwards e Alldred, 2000). Contou ainda com o envolvimento de diversos núcleos familiares na preparação da atividade e com a leitura conjunta por pais e filhos. A voz das crianças não se fez ouvir apenas nos convites aos pais, tendo-se manifestado durante toda a atividade. A sua agência assumiu diversas tonalidades, desde uma forte individualização, como se nota na grande autonomia, reflexividade e assertividade demonstradas pelo Rodrigo e aceites pelo pai com naturalidade, até um pendor de maior familiarização, notório, por exemplo, na valorização dos laços afetivos com a mãe por parte da Isabel e da Rosa. Na família da Ilda, a sua voz ouve-se num permanente diálogo inscrito num estilo educativo marcado pela negociação, pela partilha, pela estimulação de talentos, como sucede com o estilo maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) e com o de cultivo orquestrado (Lareau, 2003), envolto em grande afeto, respeito e valorização mútuos entre pai, mãe, filha e filho. Os testemunhos obtidos de crianças e pais sobre as diversas fases da atividade, desde o pedido/convite dos filhos, até à partilha, na família, das opiniões sobre a leitura na aula, mostram igualmente ambientes familiares de estilos predominantemente maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) e de cultivo orquestrado (Lareau, 2003) em que as crianças estão habituadas a serem consideradas como parceiros com direito a exprimirem a sua opinião e a tomarem parte nas decisões, a serem envolvidas em conversas com conteúdos argumentativos, opinativos, críticos e de decisão. Este estilo educativo, em que o desenvolvimento e a descoberta da criança se vão fazendo na família através dessa relação privilegiada com os pais, favorecedora da sua autonomia e do seu espírito crítico, cruzou-se com um estilo pedagógico da professora de Português em que estes princípios encontraram repercussão. Se a estrutura familiar das crianças propiciava o desenvolvimento da sua



capacidade de agência, a Semana da Leitura e, particularmente, a forma criativa e desburocratizadora como a professora de Português a pôs em prática, criaram condições favorecedoras da concretização dessa agência.

Por outro lado, há que ressaltar que os estilos parentais encontrados na relação com os seus filhos no âmbito das atividades para-curriculares não coincidem exatamente com os encontrados nessa relação quando era o trabalho escolar mais tradicional, no âmbito das disciplinas escolares, e a respetiva avaliação escolar que estavam em causa, como se viu anteriormente, em que a disciplina suavizada (Kellerhals & Widmer, 2012) marcava forte presença.

### Festa da Leitura

Na Escola Básica (2º e 3º ciclos), era já tradição a Semana da Leitura ser encerrada com a Festa da Leitura, no final da semana, uma atividade que não envolvia as restantes escolas do agrupamento (pré-escola e 1º ciclo). Assim aconteceu uma vez mais.

Toda a comunidade escolar tinha sido convidada a assistir. Ao fim da tarde, muitos pais e outros familiares começaram a chegar à escola antes da hora. Na biblioteca, a azáfama era enorme, com a ulitimação do alinhamento das atuações, da passagem de instruções aos alunos participantes, da verificação dos microfones. Alunos, familiares e professores foram entrando na sala, que ficou completamente cheia. Enchiam-na também os risos e exclamações nervosas dos “artistas”, os desejos de boa sorte que os familiares ou os colegas lhes lançavam, e a boa disposição e o ambiente de celebração que se respirava.

O programa, que incluía algumas intervenções institucionais, consistia em leituras preparadas em aulas diversas e animadas de diferentes formas, algumas atuações musicais de alunos e entrega de prémios dos vários concursos já realizados pela biblioteca desde o início do ano letivo.

O 5º D iria uma vez mais apresentar-se ao público. Das professoras de Português e de Matemática tinha partido a ideia, que propuseram à turma, de declamação de um poema de Manuel António Pina sobre Matemática, coreografado com a ajuda da professora de EVT. Uma vez mais, houve uma grande adesão da turma a esta oportunidade oferecida pela escola oficial. A intervenção da turma não ficaria por aí, porque se repetiu, igualmente, a vontade de várias crianças alargarem o seu espaço de agência, concretizada na proposta que fizeram às professoras para apresentarem, na festa, adicionalmente, poemas por si escolhidos e preparados. Esta sugestão foi aceite pelas docentes, por quererem “valorizar a iniciativa dos

alunos” e considerarem importante “dar-lhes a oportunidade de escolherem o que preferiam” (Notas de campo, março). Como na Festa da Leitura havia também espaço para a música, o 5º D iria, ainda, intervir nesse domínio.

E aí estavam os alunos da turma, com a festa prestes a começar, a receber umas últimas instruções dos professores, a despedir-se dos pais, a trocar desejos de boa sorte, no meio de risos, sorrisos e exclamações de nervoso e alegria.

### *A Matemática em poesia*

Ao poema proposto pelas professoras de Português e de Matemática, acrescentaram-se dois, um da iniciativa da Ilda e outro da iniciativa da Raquel, que ambas selecionaram de modo a integrarem-se no tema sugerido pelas docentes: a Matemática na literatura.

- Das aulas de Português, Matemática e EVT para o público da festa
- Poema declamado em grupo

O ensaio do poema requereu uma grande articulação entre as professoras destas três disciplinas e ainda a colaboração de outras, conjugada com uma muita dedicação e responsabilidade dos alunos envolvidos, dado o pouco tempo disponível nas aulas. A pressão da leção dos conteúdos curriculares assim o ditava.

*Decorria a aula de Formação Cívica, quando surgiu a professora de Matemática, pedindo para lhe “roubar” uns minutinhos. Perguntou, então, quem ia representar as várias operações e os alunos respetivos responderam: Amélia – multiplicação; Sílvia – adição; Catarina – subtração; Isabel – divisão. A professora informou que, em EVT, iriam fazer uma grinalda com o sinal da respetiva operação, para porem na cabeça, e que iriam ter ajuda para preparar a roupa a usar. Frisou que a Ilda tinha muito texto para decorar. Os alunos mostraram-se entusiasmados. A professora de Matemática certificou-se de que todos sabiam que tarefa iriam desempenhar e saiu.*

*(Notas de campo, março)*

Na festa, a declamação fluida e bem articulada entre os alunos-artistas, com uma coreografia simples mas bem conseguida, foi escutada pelo público, em silêncio, apesar do calor que já se ia sentindo na sala, e recebeu muitos aplausos no final.

- Ilda declama sozinha

Num texto que escreveu na aula de Português, a Ilda descreveria assim a sua participação na festa: “Tive de dizer um poema enorme e difícil em frente de muitas pessoas,

professoras e pais. A declamação do poema correu ‘mais ou menos’, mas todos acharam que correu bem.”

Este excerto mostra a consciência que a Ilda tinha do desafio a que se propôs e das dificuldades com que escolheu confrontar-se. Fica igualmente explícito o seu sucesso, apesar de ela, bastante exigente consigo própria, não se mostrar totalmente convencida disso.

A ambivalência de emoções volta a surgir quando, no mesmo texto, a Ilda avalia a Semana da Leitura. Se, por um lado, a Festa da Leitura foi um evento importante para ela, no qual interveio por iniciativa própria e com sucesso, ele foi também... o fim da Semana da Leitura: “Mas foi também na sexta-feira que se deu a pior parte da Semana da Leitura ‘O encerramento da semana da leitura’, em que participei.”

- Da iniciativa de Raquel para o público da festa

A Raquel cantou um poema sobre Matemática, que ela própria acompanhou à guitarra. Como comunicou ao público, o poema foi escolhido por si e também por si musicado com alguma ajuda da mãe. Fez a sua exibição com muita segurança e recebeu muitos aplausos e elogios. Essa receptividade do público fez disparar nela e na turma a vontade de novas atuações públicas. As conversas dos alunos da turma nos bastidores repartiam-se entre as felicitações à Raquel, por entre abraços e beijos, e uma chuva de ideias do que poderiam fazer a seguir. As suas professoras mostravam grande entusiasmo também e incentivavam essa vontade de agir. A DT informou que, em breve, a biblioteca da escola iria receber a visita de um escritor; poderia ser uma oportunidade a aproveitar. E a ideia começou a germinar.

Explicar-me-ia Raquel, mais tarde, como se tinha processado a sua preparação para a festa: “Escolhi um poema e achei mais giro musicá-lo. Cheguei a casa e musiquei-o. Depois mostrei à minha mãe. Ela ouvia os meus ensaios e dizia se estava bem ou não e eu mudava alguma coisa ou não.” (Notas de campo sobre conversa informal, junho). Este processo de criação, revestido de intencionalidade e reflexividade patentes neste excerto, já me tinha sido dado a conhecer pela sua mãe: “Foi a Raquel que escolheu o poema e o quis musicar e cantar. Eu apenas ajudei a meter as palavras na música, vendo como me soava, pois não percebo nada de música.” (Notas de campo sobre conversa informal, março).

Este episódio é ilustrativo do estilo educativo parental maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) e de cultivo orquestrado (Lareau, 2003) e do tipo de relação das crianças com a família de negociação expressiva (Montandon, 1997) que parece caracterizar a relação existente entre mãe e filha. É notória a agência da Raquel para envolver a mãe na preparação da sua atuação,

sendo também manifesta a forma como esta, reconhecendo-se menos competente na matéria do que a filha, lhe ia dando sugestões e procurando ajudá-la a descobrir-se a si própria na procura das melhores soluções musicais. A mãe não resolvia problemas: estimulava o raciocínio e dava sugestões, como uma mãe guia-turístico (Singly, 2009) acompanhando a filha numa viagem “à la carte” pelas sendas do seu talento. O forte cunho de individualização revelado pela Raquel, está em consonância com essa atuação da mãe; Raquel ouvia as sugestões dela, avaliava-as e decidia se as integrava ou não. A relação privilegiada entre ambas mostrava-se, neste episódio, assim, propulsora do crescimento e da afirmação pessoais da Raquel.

### *A música trazida pelo 5º D*

A participação musical do 5º D na Festa da Leitura fez-se de dois modos distintos. Por um lado, a equipa organizadora da festa dirigiu um convite ao professor de Classe de Conjunto para preparar e coordenar uma pequena intervenção musical da turma. Por outro lado, endereçou também um convite a um aluno específico, o Rui, que se preparou autonomamente, em coordenação com essa equipa.

- Das aulas de Classe de Conjunto para o público da Festa

O professor de Classe de Conjunto selecionou alguns alunos para tocarem na Festa da Leitura. Os ensaios decorreram nas aulas, mas requeriam, dos intérpretes, um grau de agência e de autonomia consideráveis, na medida em que era necessária muita prática em casa. A apresentação na festa foi bem-sucedida e constituiu mais um momento em que a turma foi solicitada pela escola oficial (Gordon et al., 1999) a contribuir para a animação musical de um evento, prática que viria a tornar-se mais frequente.

- A intervenção musical de Rui: Um pedido da organização da festa

O Rui estava já a salientar-se na escola pela forma como tocava bem guitarra, o que levou a equipa organizadora da Semana da Leitura a dirigir-lhe o referido convite pessoal para fazer acompanhamentos musicais de várias leituras durante a festa.

Logo na cerimónia de abertura da Semana da Leitura, acompanhou, com a sua guitarra, a declamação do poema com que a professora-bibliotecária abriu o evento. Na Festa da Leitura, para além de ter voltado a acompanhar à guitarra a declamação do poema com que essa professora, após as intervenções institucionais dela própria e do diretor do agrupamento, deu início à festa, acompanhou ainda declamações de alunos de outras turmas.

Foram muitos os elogios que recebeu pelas suas várias atuações. Não obstante, com um perfil bastante discreto, sempre com uma postura quase “profissional”, o Rui não exteriorizou euforia, embora mostrasse a sua satisfação, que não partilhava só com os colegas, mas também com o pai, com quem tinha uma cumplicidade que comecei a notar com mais evidência, fazendo transparecer uma relação educativa de forte companheirismo (Wall et al., 2013)

Também para ele a Semana da Leitura foi um momento de reconhecimento público e de abertura de oportunidades de agência na escola, tendo passado a receber mais convites para participar nos eventos que iam sendo promovidos.

### Representações e emoções das crianças

Através de conversas informais com as crianças ou da consulta de trabalhos de reflexão sobre a Semana da Leitura feitos na disciplina de Português, recolhi diversos testemunhos seus sobre a sua experiência deste evento, particularmente as suas representações e emoções. Seguem-se alguns desses testemunhos, ilustrativos da importância que elas lhe atribuíram e da intensidade com que o viveram.

*(...) Sexta, o grande dia, logo de manhã. O pai da Ilda veio ler-nos uma história. Na aula de Matemática todos treinámos os nossos poemas, canções, falas... Às 18h45 o encerramento da Semana da Leitura correu muito bem para todos. Foi uma semana espetacular.*

*(Paulo)*

*Na Semana da Leitura eu não fui ler a nenhum sítio. Mas adorei as leituras dos pais. (...) Espero que para o próximo ano a Semana da Leitura continue.*

*(Sónia)*

*As leituras dos pais foram muito divertidas e interessantes. Avisei a minha mãe mas ela não pôde vir ler, mas ela gostou muito da ideia. (...) Adorei.*

*(Dânia)*

*Na Semana da Leitura eu participei na leitura de um texto chamado “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, que foi lido a uma turma do 6º ano. (...) Também adorei todas as leituras que os pais foram fazer à nossa turma. (...) A Semana da Leitura foi muito divertida!!!*

*(Luísa)*

*Eu adorei a Semana da Leitura. Para mim é a melhor semana de aulas de todas. (...) Eu acho que toda a gente devia sentir a felicidade que é partilhar um livro ou poema com as outras turmas (ou com as mães).*

*(Amélia)*

*A Semana da Leitura é uma atividade diferente e engraçada porque há muito convívio entre os alunos e os pais e também é giro porque nós vamos ler à sala das outras turmas e as outras turmas vêm ler à nossa sala.*

*(Catarina)*

*A Semana da Leitura é um “evento” em que os pais e alunos de outras turmas vêm ler para a nossa turma. Eu acho que toda a turma gosta da Semana da Leitura.*

*(Ilda)*

### Notas conclusivas

A Semana da Leitura foi um momento especial na vida da turma desta pesquisa. Embora decorrendo em paralelo com as aulas e sendo da responsabilidade da escola oficial (Wall et al., 2013), era composta por um programa de atividades diversificadas, criativas e promotoras de interação, iniciadas nas aulas e projetadas para o seu exterior, com espaço para acolher as iniciativas dos alunos. Constituiu-se, assim, como um contexto com enorme potencial emancipatório para estas crianças, possibilitador da exploração de uma faceta da escola que, consubstanciando-se apenas em eventos de ocorrência ocasional, desempenhou, para elas, no entanto, um papel importante no seu processo de integração na escola. O 5º D distinguiu-se das restantes turmas da escola, segundo os testemunhos dos professores e os registos consultados, por uma participação muito mais elevada nos diversos eventos; distinguiu-se igualmente pela qualidade das intervenções públicas, nomeadamente na Festa da Leitura; distinguiu-se, finalmente, por não se limitar a aceitar as sugestões dos professores, mas, partindo delas, propor-se desenvolver atividades criadas por si. Mas distinguiu-se também pela solidariedade e coesão do grupo-turma, pelo seu sentido de comunidade (Vasconcelos, 2015), que fizeram com que quase todos os alunos (e quase todos os pais) tivessem estado presentes na Festa da Leitura, embora nem todos aí tivessem intervindo.

O desafio e o prazer da preparação e apresentação de projetos em público, experimentados já ao longo do 1º período nas audições promovidas pela Escola de Música, e começados a saborear na Escola Básica no final do 1º período e no início do 2º, encontraram, na Semana da Leitura, a primeira grande oportunidade de concretização da agência das crianças nesse domínio. A maiêutica descoberta de si que muitas famílias cultivavam nas

crianças através da relação interpessoal privilegiada que mantinham com elas e do desenvolvimento de atividades intencionais e concertadas encontrou espaço para se prolongar na escola neste evento (e noutros, como vimos e veremos), contando com uma relação igualmente privilegiada com diversos professores, também eles desejosos de promoverem a autonomia e a autodescoberta dos seus alunos. Neste contexto, de um modo geral, a agência das crianças caracterizou-se pela avaliação prática da situação, traduzindo-se em ações orientadas para o presente e contextualizadas na experiência social em que estavam imersas (Emirbayer & Mische, 1998). Dada a tradição da Semana da Leitura no agrupamento, as vivências anteriores do evento no 1º ciclo tinham iniciado as crianças em algumas das atividades que lhes foram propostas agora no 5º ano. Contudo, a sua agência não se caracterizou pela iteração do ocorrido nos anos anteriores; a experiência anterior foi, antes, um recurso que se acrescentou aos recursos culturais e sociais das crianças, às suas competências e a uma cultura de grupo que se começava a desenhar em torno da especificidade da turma: o currículo de ensino especializado de música.

### 5.3.2. Encontro de um escritor com alunos na biblioteca da escola

Estava já programada a vinda de um escritor à escola, aquando da Festa da Leitura. Fora no seguimento dos festejos pelo sucesso da participação do 5º D, em geral, nessa festa, e da Raquel, em particular, que a DT havia sugerido a esta e ao grupo que celebrava com ela, que pensassem em preparar a apresentação de um poema desse autor no evento que estava a ser organizado.

No encontro participariam, além desta turma, outras três. A obra do escritor seria estudada em aulas de Português da quatro turmas, no decurso das quais cada uma seleccionaria um poema desse autor e prepará-lo-ia para o apresentar no evento. Mas surgiram alguns contratempos. Por um lado, o 2º período estava próximo do fim e o tempo das crianças ficou totalmente ocupado entre as aulas e os testes de avaliação. Por outro lado, a dimensão do currículo de Português e as exigências da avaliação do 2º período impossibilitaram a dedicação de aulas para ensaios nesse final de período. E... o encontro realizava-se na primeira semana do 3º período.

Raquel e os colegas não se tinham, no entanto, esquecido do convite feito pela DT e subscrito pela professora de Português e andavam a pensar na sua concretização. Perante a autonomia e o talento demonstrados pela Raquel na Festa da Leitura, e que se iam já notando

noutras crianças, as duas professoras confiaram-lhes a tarefa de se organizarem e preparem durante a interrupção letiva da Páscoa.

O 3º período começou e poucos dias faltavam para o encontro com o escritor. A professora de Português e a DT lutavam contra a falta de tempo para ultimar os ensaios iniciados, durante a interrupção das aulas, pelas crianças que iriam atuar (Raquel, Luísa, Zélia, Rui e Leonardo). E foi assim que a DT, numa aula sua a que assisti, me pediu para disponibilizar a minha sessão de atividades participativas dessa semana para dar início a esses ensaios na escola, ao que acedi. Durante esta conversa, ouvi a voz do Leonardo, dizendo estar já fora desse grupo, sem que houvesse resposta de nenhum colega ou insistência dele próprio no assunto. E assim, o ensaio ficou marcado. Uma vez mais se verificava uma apropriação desse tempo-espço de investigação, desta feita não apenas pelas crianças mas também pela sua diretora de turma, na verdade por sua própria iniciativa. O espaço da investigação contribuía, deste modo, para colmatar a insuficiência de tempo da escola para atividades para-curriculares.

Nesse dia, compareceram na sessão participativa mais crianças do que habitualmente. Entre elas, estavam duas meninas do “grupo de artistas” que não as costumavam frequentar. Dei total liberdade ao grupo para organizar o ensaio da melhor forma e pedi às restantes crianças que se ocupassem como preferissem, mas sem prejudicar o ensaio. Poderiam participar observando e dando ideias ou poderiam optar por desenvolver outras atividades em silêncio. À parte algumas (poucas) intervenções minhas para garantir disciplina, limitei-me a observar a dinâmica do grupo, confirmando-se, uma vez mais, o espaço-tempo destas sessões como excelente oportunidade para observação participante.

Depois de uma conversa inicial acalorada entre os elementos do grupo, em que me apercebi de o Leonardo ter repetido que estava fora do grupo, as cinco crianças dirigiram-se para a frente da sala. A Raquel, o Rui e o Leonardo faziam-se acompanhar dos seus instrumentos musicais; a Zélia e a Luísa não tocariam, cabendo-lhes cantar em conjunto com os outros. Depois de terem verificado a afinação dos instrumentos, começaram a discutir entre si como iriam começar, achando uns que a música entrava primeiro sozinha e outros que começariam a cantar logo que a música tivesse início. Se a afirmação do Leonardo, em HGP, de estar fora do grupo me tinha dado a entender a existência de conflito, essa percepção ficou reforçada com a referida conversa inicial e com estas divergências, mas limitei-me a observar. O diferendo terminou com a Raquel a fazer valer a sua vontade e o Rui e o Leonardo a cederem, contrafeitos. As outras duas meninas mantiveram-se passivas, embora apoiando



a Raquel. O grupo começou a tocar e a cantar, com a Raquel ao comando. Não tinha passado muito tempo quando o Rui, um dos melhores alunos de música da turma, manifestou discordância, argumentando tecnicamente a sua posição. Uma vez mais o Leonardo partilhava o seu ponto de vista, mas também uma vez mais a Raquel não cedeu. Pouco conformados, os rapazes abdicaram de novo, desabafando: “Pronto, está bem.” E, finalmente, a canção foi interpretada do princípio ao fim. As restantes crianças presentes na sala, apesar de em alguns casos estarem ocupadas com desenhos ou jogos, não se mantiveram passivas ou alheadas do ensaio. Ao invés, houve uma contínua interação entre os ouvintes e os executantes, na qual os ouvintes foram críticos construtivos, conhecedores da matéria, fazendo apreciações e dando sugestões pertinentes em vocabulário específico da música, algum do qual eu não dominava. Em suma, aquelas 16 crianças da turma, cinco a atuar e onze a assistir, estruturaram-se autonomamente em torno do objetivo comum de preparar a atuação que representaria a turma no encontro com o escritor, com o grupo de cinco “crianças-artistas” a auto-organizar-se de forma especial dentro do conjunto mais alargado das 16 crianças.

Ao longo da sessão, marcada pela boa auto-organização das crianças e pela qualidade do ensaio e do seu resultado final, fui reforçando a convicção de que, não obstante, àquele trabalho, subjaziam episódios anteriores que envolviam conflitos intencionalmente pouco explicitados e potencialmente invisíveis a olhares menos atentos. Por isso, no fim pedi para conversar um pouco com o grupo.

*O Leonardo, zangado, mostrou-me um SMS no qual a Raquel, nas férias da Páscoa, lhe dizia que ele estava fora do grupo. Esta replicou de imediato: “Mas não ficámos zangados.” O Leonardo respondeu: “Isso dizes tu. Se eu te tinha encontrado nesse dia, nem sei que te fazia.” No entanto, enquanto dizia isto, apesar de ser notória a sua mágoa, era também evidente a aceitação de que o problema estava ultrapassado.*

*(Notas de campo, maio)*

No final desta sessão-ensaio, parecia-me ter acabado de assistir a um acontecimento contributivo para a organização e consolidação da cultura de grupo daquelas crianças, relembrando que Corsaro (2011) considera o conflito, as discussões e as negociações verbais importantes para o desenvolvimento das identidades sociais e das culturas de pares. As negociações verbais ocorridas – num vocabulário do âmbito da música, tão técnico que, muitas vezes, se situava fora do meu domínio de conhecimento - caracterizavam a vertente musical da cultura daquele grupo. Os apartes do Rui e do Leonardo, que acabaram por ceder várias vezes às pretensões da Raquel - perante a passividade e conivência com esta última das

outras duas meninas -, mostravam que o faziam de forma crítica e nada passiva, por motivos que mereciam ser aprofundados.

Só voltei a estar com a turma no encontro com o escritor. A biblioteca estava cheia com as quatro turmas previstas, tendo cada uma apresentado o seu trabalho. O grupo do 5º D tinha aumentado; às cinco crianças que tinham participado no ensaio a que assisti, juntavam-se agora outras, dando mais pujança à parte vocal. Tratava-se de modificações introduzidas durante um ensaio posterior numa aula de Português. Antes de iniciar a sua atuação, o grupo apresentou-se como representando a sua turma e explicou que se tinha preparado de modo autónomo, escolhendo o texto e a música e realizando, sozinho, quase todos os ensaios. A atuação foi um sucesso, aumentado pelo agrado do autor, que, não poupando elogios a todas as turmas, foi especialmente lisonjeiro com o 5º D; mostrou-se mesmo comovido por ser a primeira vez, na sua já longa carreira, que via alunos tomarem em mãos a organização da sua própria intervenção. Acabava de ter lugar um novo episódio importante para esta turma, que, dando continuidade aos *episódios transformadores* (Woods, 1980a) ocorridos nas atuações por ocasião do Natal e na Festa da Leitura, acentuava esta vertente de transformação que vinha ocorrendo no processo de integração das crianças na escola e de consolidação da sua cultura de pares.

*No final do encontro, toda a turma estava exultante. Fui ao seu encontro, para dar os parabéns. Nas caras das cinco crianças do grupo inicial estava estampado um entusiasmo especial misturado com incredulidade. A Zélia tinha a boca aberta de espanto e alegria. A Luísa e a Raquel diziam sentir-se a viver um sonho. A Raquel, irradiando felicidade, partilhava as suas emoções com os colegas. O Rui e o Leonardo, sorridentes, comentavam acaloradamente com os restantes colegas da turma.*

*(Notas de campo, abril)*

#### A preparação autónoma do grupo participante

##### *Versão da Raquel*

*A DT propôs-me que arranjasse um grupo e preparássemos um texto do escritor para apresentar. Eu convidei o Rui, o Leonardo, a Luísa e a Zélia. Reunimos nas férias da Páscoa. Eu propus uma música. Ao princípio nem todos concordaram, mas depois acabaram por gostar e ensaiámos.*

*(Conversa informal, maio)*

### *Versão do Leonardo*

*Aquilo foi assim. A DT pediu à Raquel para ela musicar um poema, como ela já tinha musicado o outro. E ela pediu à Zélia, à Luísa, ao Rui e a mim para fazermos parte do grupo dela. E então nós tivemos alguns ensaios. (...) E então ela decidiu uma música lá da Igreja. E então eu e o Rui achámos muito mal porque devia ser uma música mais animada. E eu já há algum tempo tinha inventado uma música, que eu e o Rui achámos que ficava muito bem. Só que a Raquel não queria; queria aquela da Igreja... (...). E depois a Zélia e a Luísa - como é óbvio, estão sempre de acordo com a Raquel - também acharam que ficava mal a minha.*

*Eu e o Rui também achávamos que o escritor ia estar aqui muito tempo a falar e podia ser uma seca e queríamos uma música mais animada, e dissemos isso. Só que elas continuaram a negar.*

*Isto foi nas férias. (...) e eu ia para fora. Quando regressei, mandei uma mensagem à Raquel a perguntar quando é que ia haver ensaio e ela respondeu: “Tu e o Rui estão fora do grupo.” E eu achei aquilo mal. Foi ela que nos convidou e estar a expulsar-nos assim!*

*E depois, na sessão consigo em que houve um ensaio, eu disse que eu e o Rui estávamos fora e a Raquel a dizer que não, que podíamos entrar à vontade, como se não se tivesse passado nada.*

*(Conversa informal, junho)*

### *Versão do Rui*

*A minha ideia era inventar uma música, mas a Raquel não queria. Pronto, não inventámos. Ela decidiu fazer aquela música da Igreja e estávamos a ensaiar, eu, ela, o Leonardo, a Zélia e a Luísa, e aquilo era facilímo: duas cordas, duas cordas, duas cordas. E eu já toco há 5 anos, não ia estar a fazer aquilo, como quem “Ai, olha, toca comigo, com emoção.” Ela dizia: “Toca com emoção.” Como é que eu ia estar a tocar com emoção assim, com uma coisa facilíma? Depois o Leonardo queria pôr uma música que ele inventou, mas ela também não deixou. Depois desse ensaio, recebi um SMS da Raquel a dizer “Olha, estás fora do grupo.” Então apaguei-o e não quis mais saber daquilo.*

*(Conversa informal, junho)*

### *Apontamentos sobre as relações interpessoais e o surgimento do conflito*

Nestas três versões, as situações de conflito que eu tinha detetado no ensaio durante a sessão de atividades participativas surgiram nitidamente nas vozes do Rui e do Leonardo, mas pareciam nunca ter ocorrido no relato da Raquel. Esta aparece claramente como dominando o grupo. O Leonardo explicitou mesmo que “A Zélia e a Luísa estão sempre de acordo com a Raquel.”, enquanto o Rui, referindo-se à Raquel, afirmou que “ninguém tem coragem de lhe dizer que não a nada”. Estas apreciações sobre a Raquel fazem lembrar a imagem do “reizinho” rodeado de súbditos submissos e do “Pequeno Lorde”, de que fala Teresa

Vasconcelos (2015), como metáforas da criança que, fruto do materialismo da sociedade e da incapacidade de agência relacional, “põe o ‘eu quero’ no centro da [sua] vida” recorrendo ao “outro” apenas em função do “[seu] próprio prazer ou da [sua] vantagem” (p. 29).

Não obstante, apesar da mágoa e da indignação, nunca o Leonardo nem o Rui fizeram notar publicamente a dimensão desse conflito, deixando escapar os seus sentimentos apenas nas ocasiões em que foram postos perante a marcação e realização de um ensaio de um grupo do qual tinham sido (e se sentiam) expulsos, e tiveram que lidar com essa situação e tomar decisões. Instalado o conflito e desfeito o grupo por iniciativa da Raquel, tal quase não foi assumido pelos seus elementos perante a DT, nem mesmo quando foi sugerido o ensaio na sessão de atividades participativas; excetuou-se a observação, pelo Leonardo, de que estava fora do grupo, perdida no silêncio com que (não) foi ouvida. Na aparência, tudo estava a correr bem. Assim, o conflito foi-se mantendo numa semipenumbra, de onde só saía através dessas observações ou atitudes pontuais, captáveis apenas por olhares e ouvidos mais atentos e perscrutadores, constituindo-se como um desafio para a investigação.

#### Tomada de decisões na resolução de conflitos

Recordando a sessão de atividades participativas já descrita: ensaio na agenda, com um grupo que estava desfeito, mas todos pensavam estar em pleno funcionamento. Um diálogo inicial entre os elementos do grupo, breve embora acalorado, terminou com o grupo a refazer-se rapidamente sem alardear que tinha estado desfeito. O ensaio, apesar de pontuado por alguns resquícios mais ou menos subtis das marcas deixadas pelo conflito, decorreu com a análise e eventual aceitação das críticas e sugestões para melhorar a interpretação da canção, por parte dos intérpretes e da assistência.

O que levou o Rui e o Leonardo a abdicarem do seu orgulho e, apesar de as suas ideias não terem sido acolhidas e de terem sido expulsos pela Raquel, terem aceitado tão rapidamente a reintegração no grupo?

#### *Motivação do Rui*

Conversando informalmente com o Rui, percebi que tinha decidido reintegrar o grupo por uma razão bem explícita: não pôr em causa a participação da turma no evento. Simultaneamente, existiu outra motivação, discutida previamente com o pai, e menos explícita: as vantagens pessoais de atuar no encontro com o escritor.

*Investigadora – E porque é que tomaste a decisão de reintegrar o grupo no dia do ensaio naquela sessão comigo?*

*Rui – Porque foi assim muito acelerado. E a Raquel começou “Ai fazes connosco agora, nós estamos a pedir”. E como estava quase a chegar o dia, eu decidi fazer.*

*Investigadora – Para não pões em causa a participação?*

*Rui – Sim. E o meu pai disse: “Qualquer coisa que seja, os que vão estar lá a assistir vão bater palmas.”*

*(Notas de campo sobre conversa informal, junho)*

A agência do Rui na sua tomada de decisão de reintegrar o grupo é, assim, marcada simultaneamente por um foco no presente, com a avaliação prática da situação, e por um foco no futuro, com a hipotetização da experiência e uma projeção dos resultados que para si advirão da reintegração no grupo. É marcada por objetivos grupais – sentimento de responsabilidade de garantir a representação da sua comunidade-turma – e por objetivos individuais – o sucesso e a satisfação antecipados para a atuação. É ainda notória a relação com o pai, que ele, de modo ativo, envolveu na discussão do problema (Categoria 1: Crianças ativas para o envolvimento parental, Edwards & Alldred, 2000), e que o terá aconselhado. Tal conversa terá contribuído para uma tomada de decisão rápida mas consciente, quando pressionado a decidir de um modo “assim muito acelerado”.

### *Motivação do Leonardo*

Numa conversa informal com o Leonardo, pude perceber que ele aceitou reintegrar o grupo por se preocupar com a turma, cuja participação no evento não queria pôr em causa, dada a sua proximidade temporal; mas também por razões pessoais, pois tinha grande vontade em participar nesse evento e não queria terminar uma amizade de anos, para si significativa, com a Raquel.

*Porque eu e o Rui queríamos de facto muito fazer aquilo. Nós até estivemos um dia a fazer uma música, um ritmo, em casa. Mas depois eu disse “Olha, Rui, deixa estar. Se ficar uma seca, paciência, ficou.”*

*(...)*

*Eu tinha ficado muito chateado com a Raquel, eu e o Rui, superchateados, só que eu e a Raquel já somos amigos há tanto tempo, desde os 5 anos, que é difícil ficarmos assim chateados, não é? Então nós damo-nos tão bem que... pronto.*

*(Conversa informal, junho)*

A determinação do Leonardo em não beliscar a sua amizade com a Raquel, a par com a indisfarçável amargura que a atitude dela lhe tinha provocado, tornaram-se evidentes numa

aula de Formação Cívica em que a DT, tendo acabado por saber parcialmente do sucedido, decidiu intervir:

*Na aula de FC, a DT, começando por lembrar a Raquel de que, na Semana da Leitura, ao ouvir o poema que ela tinha musicado e apresentado sozinha, lhe tinha pedido para fazer algo para o encontro com o escritor, acrescentou que sabia que ela tinha constituído um grupo e que tinha havido problemas.*

*O Leonardo, de imediato e de forma bem enfática, pediu-lhe: “Professora, por favor, não ponha essa conversa em dia, porque nos vamos chatear todos uns com os outros.”*

*A DT insistiu que era necessário pôr os pontos nos iis e disse que a Raquel deveria ter acolhido as ideias do Rui e do Leonardo e terem chegado todos a uma decisão comum. Contudo, respeitou o pedido do Leonardo e não levou a conversa mais longe.*

*(Notas de campo, maio)*

Também no caso do Leonardo, a sua agência centra-se na contextualização da experiência e na sua avaliação prática – satisfação de um desejo de participação, não impossibilitar a representação da turma no evento -, mas também na hipotetização da experiência, projetando os seus resultados no futuro – a manutenção de uma amizade e as consequências pessoais da atuação. Estão, assim, em jogo, diversos sentimentos e valores, como o sentimento de responsabilidade face à turma, a amizade e o desejo de experimentar sucesso. Este é um caso em que ocorre claramente algo que Corsaro (2004) concluiu nos seus estudos com crianças: os aspetos comportamentais e emotivos da agência têm tanta ou mais importância do que os cognitivos.

### *Escrutínio do conflito e sua resolução*

Neste grupo de cinco crianças é perceptível a oposição entre o grupo dos rapazes e o das raparigas, sendo que existe uma diferença notória entre os dois rapazes e uma ainda maior entre a Raquel e as outras duas meninas, tendo em conta os seus objetivos pessoais, as emoções que evidenciam e as suas ações. A Zélia e a Luísa tiveram um papel com menos visibilidade ao longo de todo o processo. Eram as duas únicas que só cantavam. Foram também as únicas que permaneceram caladas nas discussões no ensaio a que assisti. Os rapazes apresentam-nas como seguidoras acríticas da Raquel, reportando-se ao conflito e cisão do grupo. Nas conversas que tive com elas sobre a atuação no encontro com o escritor, não mencionaram os ensaios e muito menos conflitos ou dificuldades de relacionamento entre o grupo. O seu papel de intérpretes vocais bastou-lhes e satisfê-las ao ponto de, como já mencionei, abrirem “a boca de espanto e alegria” e se sentirem a “viver um sonho”. Já a Raquel, que anteriormente tinha musicado o poema que apresentou na Festa da Leitura,

opôs-se a que o Rui e/ou o Leonardo tivessem aqui a sua oportunidade de comporem uma música como pretendiam. Os *episódios transformadores* anteriormente vividos e já relatados tinham criado grande impacto na autoidentidade dos dois rapazes e na sua vontade de se porem à prova. Rui era um dos melhores alunos, com grande capacidade de improvisação e de interpretação musical. Leonardo queria experimentar o seu talento de compositor. Ambos tinham, em comum, consciência da interdependência dos elementos do grupo e da sua responsabilidade individual no desenvolvimento da colaboração necessária para garantir a representação da turma (Vasconcelos, 2015). Raquel, desta vez, não se pôs à prova na composição, escolhendo a “música da Igreja”, mas não permitiu aos colegas aproveitarem eles a oportunidade. Rui queixava-se mesmo do grau de facilidade dessa música, indigno para o seu nível de conhecimento. Como poderia ele “tocar com emoção”, como lhe exigia Raquel, assim com uma coisa tão fácil? – tinha-me ele perguntado, como já referi. Raquel impõe-se, deste modo, como líder do grupo, situação que reclamava uma atenção especial na investigação subsequente. Lembro que Abrantes (2005) atribui um papel fundamental para a “adaptação a um novo cenário de interação” na transição de ciclo aos “complexos e poderosos jogos de comunicação e poder acionados no quadro da turma” e à “emergência de (novos) líderes, associados a novas redes e estilos de sociabilidade” (p. 31), que, neste caso, estão relacionadas com a vertente musical da cultura deste grupo de pares.

Este conflito, que opôs rapazes contra raparigas (embora destas apenas uma tomasse um papel interventivo), constituiu um *incidente crítico*, tomando este conceito na sua definição por Flanagan (1954). Este autor define cada um dos termos da designação: “incidente” é a atividade humana que permite fazer inferências e previsões sobre os intervenientes, sendo “crítico” se as intenções do ato e as suas consequências se tornam suficientemente claras para o observador, inclusivamente quanto aos seus efeitos. O modo como os ensaios decorreram, os conflitos surgidos, a negociação verbal ocorrida e o posicionamento social de cada elemento dentro do grupo, incluindo as relações de poder e as estratégias adotadas por cada um, permitem, com efeito, fazer inferências e previsões e antecipar consequências, podendo, inclusivamente, daí decorrer algumas questões a observar na investigação: a liderança da Raquel, as suas estratégias e a interação com os pares nesse âmbito; o desenvolvimento de autoconsciência de competência musical de vários elementos do grupo e as suas estratégias para a operacionalizarem em atuações públicas; as estratégias de negociação entre estas crianças e os objetivos pessoais e grupais de cada uma, tendo em

conta que, apesar do conflito, o grupo concretizou o seu propósito de atuar no encontro com o escritor, com muito sucesso.

Falando da relação entre géneros nas culturas de pares pré-adolescentes, Corsaro (2011) afirma que, na investigação, só têm surgido interações consistentes entre géneros em contextos supervisionados por adultos, sendo total a separação nos ambientes dominados pelos grupos de pares. Neste grupo de crianças, contudo, encontramos três raparigas e dois rapazes, num grupo formado por iniciativa de uma das meninas, sem intervenção de adultos. As relações no grupo foram marcadas, como Corsaro também descreve, por conflito e tensões entre os géneros que, durante o período em que não houve intervenção de adultos, acabaram por levar à rutura. Embora o reagrupamento das crianças se tenha dado durante a sessão de atividades participativas que supervisionei, toda a inter-relação pessoal foi gerida pelos elementos do grupo, que acabaram por chegar a consenso sem a minha intervenção, ao contrário do que observou Corsaro.

A observação participante e as conversas com as crianças permitiram-me mergulhar em camadas mais profundas das relações entre elas, que estavam latentes e raramente se tornaram explícitas. As crianças, esclarece Woods (1980a), adquirem capacidade de mudar e de se adaptar de acordo com as circunstâncias, principalmente através da negociação, que apresenta como sendo básica para a ação estratégica. Penso poder extrapolar para as relações entre pares o que Woods descreve para as relações entre professores e alunos. Essas relações baseiam-se (no caso das crianças, diria eu podem basear-se) em relações de poder. Vejamos o que sucede com Luísa e Zélia face a Raquel, na perspetiva dos dois rapazes e também das minhas observações. Por outro lado, as crianças criam e recriam as suas relações interpessoais, umas vezes ganhando, outras vezes cedendo, outras ainda contornando os obstáculos, havendo/podendo haver interesses diferentes em vários elementos de um grupo. A negociação é apontada por Woods como a base das relações dos grupos de pares, a fim de maximizar os seus interesses e evitar os conflitos. Muitas estratégias podem ser operacionalizadas pelas crianças neste processo. O conformismo (ou aparente conformismo) é uma delas. Visto a esta luz, o conformismo do Rui e do Leonardo, cedendo às pretensões da Raquel, é, efetivamente, apenas aparente e estratégico, apenas “uma forma de negociação”<sup>42</sup> (Woods, 1980a, p. 15), um modo de agência virado para o futuro, para alcançar outros objetivos mais importantes do que a concretização do seu desejo de participar na escolha da

---

<sup>42</sup> Tradução pessoal do original em inglês: “one form of negotiation” (Woods, 1980a, p. 15)



música e até de a criar. Olham para o sucesso com que anteveem a atuação no encontro com o escritor como uma oportunidade de reconhecimento do seu talento (“Qualquer coisa que seja (...) vão bater palmas.”, dizia o pai do Rui), pelo que, lembrando as palavras do Leonardo, queriam “de facto muito fazer aquilo”. O seu aparente conformismo é estratégico também no sentido em que não querem ser responsáveis pelo comprometimento da participação da turma no encontro, ou seja, não se limitam a ter em conta os seus objetivos individuais, mas têm presente o grupo de pares, a comunidade-turma. Como diz Woods (1980a), “As culturas fornecem uma plataforma mais firme para a ação. Elas prescrevem os limites dentro dos quais e os critérios pelos quais as estratégias devem ser concebidas e implementadas, bem como sua natureza.”<sup>43</sup> (p. 19), podendo haver comportamentos assumidos por razões particulares e transitórias e que poderão vir a tornar-se diferentes noutras ocasiões. O autor refere mesmo que os alunos podem tornar-se hábeis na manutenção das aparências, “reservando as suas melhores atenções, competências e esforços” (p. 19) para ocasiões mais oportunas.

Por fim, ainda uma reflexão sobre os *episódios transformadores* para cujo desencadeamento Woods (1980a) aponta dois tipos de fatores principais: (a) o conhecimento, que pode ter um poder transformador, nomeadamente com a descoberta de novas atividades ou áreas de conhecimento que estimulem/apelem à imaginação, requeiram/convoquem novos poderes de aplicação e criem oportunidades de valorização pessoal em detrimento de desvalorização; (b) um agente educativo relevante, papel que pode ser assumido pelo pai, pela mãe, por outro familiar, por um professor ou até por um amigo. No caso do 5º D, além da descoberta da música como nova área de conhecimento com potencial de intervenção cultural na escola oficial, acrescenta-se a colaboração de diversos agentes educativos, trabalhando em complementaridade, seja de forma concertada ou de modo não intencional. Neste encontro com o escritor sobressaiu o apoio da DT, da professora de Português e até o meu próprio apoio enquanto investigadora. Notou-se ainda o apoio dos pais, pelo menos no caso do Rui. Na Festa da Leitura, vários tinham sido os professores que prestaram apoio, e com muito mais intensidade do que no encontro com o escritor; tinha havido também o apoio maciço dos pais. Recuando ao Natal, também aí teve um papel crucial o apoio do professor de CC. O potencial transformador destes episódios é, assim, reforçado pelo poder transformador

---

<sup>43</sup> Tradução pessoal do original em inglês: “Cultures provide a firmer platform for action. They prescribe the boundaries within and criteria by which strategies shall be devised and deployed, as well as their nature.” (Woods, 1980a, p. 19)

do conhecimento e pela ação de agentes educativos relevantes e significativos para as crianças.

### 5.3.3. A Semana das Línguas

A Semana das Línguas teve lugar no 3º período. Organizada pelo Departamento de Línguas, abrangia as línguas estudadas na Escola Básica: Português, Inglês e Francês. O programa foi igualmente elaborado pelo departamento referido, com a presença das três línguas repartidas pelas várias atividades: leituras dramatizadas de diferentes tipos de textos, leituras por alunos para outros alunos, leituras por professores para várias turmas, feira do livro, concursos, entre outras. A turma deste estudo participou nas diversas atividades, mas há duas que merecem uma análise mais aprofundada: o concurso “Footpaper”, da disciplina de Inglês, destinado às turmas do 5º ano; e um teatro musical em língua inglesa apresentado pelo 5º D a outras turmas. Serão ainda analisados eventos relativos a uma terceira atividade, uma feira gastronómica de receitas de doces tradicionais britânicos e franceses.

#### O “Footpaper”

##### *O concurso e o conflito*

O *Footpaper* era um concurso em que participava uma equipa de cada turma do 5º ano, previamente selecionada na aula de Inglês. No ponto de partida, todas as equipas receberiam um impresso para as respostas e um outro com a primeira tarefa e a indicação do local onde receberiam a tarefa seguinte. Ganharia a equipa que cumprisse o trajeto em menos tempo com todas as tarefas corretamente executadas.

No 5º D, Raquel ficou incluída na equipa selecionada para representar a turma. Estando esta escolha já feita, nas vésperas do concurso a Raquel sofreu um acidente e magoou-se seriamente numa perna, que teve que ser suturada com vários pontos. Por isso, caminhava com bastante dificuldade.

Descobri tudo isto quando cheguei ao local onde se iniciava o concurso, para o observar. Fui, de imediato, rodeada de crianças da turma, que me contavam, preocupadas, que a Raquel não queria desistir de participar na competição. Via-se perfeitamente que nem caminhar conseguia, quanto mais correr ou subir e descer escadas rapidamente, diziam-me. Temiam pela saúde dela (a ferida iria abrir) e, claro, pelo desempenho da equipa, que iria, sem dúvida, perder. Perguntavam-me se poderia intervir e impedi-la de concorrer. Como poderia eu, no meu papel de investigadora observando um evento, corresponder a esse pedido? Era uma

situação difícil, pois compreendia a preocupação das crianças. Sugeriu-lhes que falassem com a diretora de turma ou com a professora de Inglês sobre o problema. Já o tinham feito, responderam. A diretora de turma tinha-as remetido para a professora de Inglês, a quem cabia a organização desse evento. Esta professora, por seu turno, não dizendo à Raquel que a retirava da equipa, tinha apelado ao seu bom senso para que tomasse ela própria a iniciativa de sair. Raquel persistia em concorrer e o problema mantinha-se. O desespero evidente daquelas crianças terminou quando a presidente do júri da prova, verificando como a Raquel se deslocava e como tinha a perna ligada, comunicou à equipa que ela não poderia participar, devendo entrar um substituto em seu lugar. Ao alívio da equipa e restantes alunos da turma, contrapunha-se a indignação e a revolta da Raquel, que protestava com a presidente do júri, afirmando caminhar muito bem e ter autorização da mãe para participar. A professora foi inflexível e assertiva. Explicou-lhe que, como presidente do júri, não podia assumir a responsabilidade de a deixar participar num jogo que implicava correr, quando era notória a forma como mancava e a dificuldade com que caminhava. Raquel não ficou a assistir e a apoiar a sua turma; foi embora, inconformada e agastada, comportando-se, uma vez mais, de um modo centrado em si, incapaz de dar primazia aos interesses da equipa, da turma, ou seja, daquela comunidade de pares. A equipa do 5º D, com uma satisfação indisfarçável, preparou-se para iniciar a prova, seguida de perto pelo resto da turma, num apoio entusiástico e entusiasmante. No final, apesar de a equipa não ter conseguido ganhar, toda a turma estava feliz por ter podido participar com a cooperação e o esforço coletivo requeridos.

Mais um conflito em torno da Raquel; mais um incidente crítico (Flanagan, 1954)). Repetia-se o padrão do conflito a propósito da atuação do 5º D aquando do encontro com o escritor na biblioteca da escola: domínio da Raquel sobre os colegas, que acabavam por, embora inconformados, não conseguirem fazer valer a sua oposição às pretensões dela, não obstante a gravidade das consequências antecipadas. O facto de não fazerem valer a sua posição não equivaleu, no entanto, a aceitarem passivamente a situação. Cumpre aprofundar o relato feito, analisando as estratégias com que as crianças foram tentando tecer/negociar a resolução deste conflito bem como a intervenção dos professores.

#### *Resolução do conflito*

- Estratégia 1: Negociação verbal com Raquel

As crianças conversaram entre si, tentando, sem sucesso, demover Raquel de participar no concurso. Lançaram-lhe argumentos de preocupação com ela própria (iria magoar-se) e

com a equipa e a turma (a equipa não conseguiria representar a turma condignamente). As negociações verbais estabelecidas com intensidade emocional e apelo ao bom senso esbarraram com a irredutibilidade da posição da Raquel.

- Estratégia 2: Recurso à diretora de turma

As crianças recorreram à escola oficial (Gordon et al., 1999) e, dentro desta, à figura responsável pela turma e com quem têm uma excelente relação, por nela estarem habituadas a encontrar apoio: a diretora de turma.

*Eles vieram procurar-me à biblioteca. Como era uma atividade de Inglês e a equipa tinha sido organizada na aula de Inglês, disse-lhes que era com essa professora que deveriam ir falar. Na altura, fiquei a pensar que o problema iria ficar resolvido dessa forma.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a DT, maio)*

- Estratégia 3: Recurso à professora de Inglês

As crianças procuraram a professora de Inglês, estando Raquel incluída nesse grupo. Exposto o problema, a professora optou por tentar chamar Raquel à razão e deixar-lhe a responsabilidade da decisão de sair da equipa.

*Eu disse-lhes: “Eu acho que, assim como vocês se uniram para formar uma equipa e lhe deram um nome, devem agora reunir-se e chegar a um acordo sobre se a Raquel está ou não em condições de colaborar com a equipa ou se vos vai prejudicar.” Passei a batata quente para a Raquel e disse-lhe várias vezes: “Tu tens que pensar no bem da equipa. Há corridas e há tempos e tu, nessas condições, não vais conseguir. Tens que pensar assim: ‘Eu vou prejudicar a minha equipa.’” Esperei sempre que ela reconsiderasse, o que depois soube que acabou por não acontecer. Depois disso só os encontrei no dia do próprio Footpaper, após o concurso. E soube que aí a presidente do júri tomou a atitude de não a deixar participar e fez muito bem, porque ela estava a prejudicar os colegas.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a professora de Inglês, junho)*

- Estratégia 4: Recurso à investigadora

Quando cheguei ao local de início do *Footpaper*, vi as crianças da turma em acalorada discussão com a Raquel. Ao verem-me, rodearam-me. Contaram-me o que se passava. A minha proposta de recorrerem à diretora de turma e/ou à professora de Inglês eram estratégias já cumpridas sem êxito. Procuravam em mim uma solução que, à partida, eu não estava em condições de dar. Colocava-se-me um dilema: (a) não tinha poder para intervir junto do grupo nem da Raquel, nem o devia fazer; além de, como investigadora, me dever manter apenas numa posição de observadora, a adoção de uma atitude parcial interferiria na boa relação social de investigação criada; (b) Raquel não estava nitidamente em condições de

correr, sendo absolutamente visível que um esforço maior teria consequências sérias na sua ferida. Aproveitei uma oportunidade para, discretamente, abordar a presidente do júri do concurso e lhe contar sumariamente o que se passava com a equipa desta turma.

- Estratégia 5: Persistência na negociação verbal

Habitados a protegerem-se à sombra da escola oficial (como acontecia na busca de lugares seguros e mais vigiados para passar os intervalos ou no pedido de ajuda à DT para resolução de conflitos) e a encontrarem em mim apoio e proteção (cumplicidade nos ajustes secundários, por exemplo), sentiram-se sem apoio de adultos. Regressaram à estratégia inicial, que, de resto, se tinha mantido ao longo de todo este longo e angustiado percurso: a negociação verbal, a discussão. Com efeito, na forma como as crianças foram tecendo e entretecendo a resolução do conflito, a negociação verbal foi uma estratégia contínua, entrelaçada com os momentos de recurso a adultos significativos, uma vez mais professoras da escola oficial e a investigadora. Tendo falhado o recurso aos adultos, restava a continuação da negociação verbal entre elas.

No local onde o concurso iria começar, enquanto a maior parte das crianças tentava dissuadir Raquel, algumas retiravam-se momentaneamente dessa negociação e vinham aos “bastidores” reunir forças. Algumas desabafavam comigo a revolta por a colega não desistir; outras diziam ter pena dela mas não acharem justo que ela não pensasse na turma; havia também a manifestação de preocupação com o agravamento da ferida grave da Raquel. Feitos os desabafos, regressavam à negociação, notando-se um desespero crescente naquele grupo de crianças. A discussão subia de tom emocional e sonoro, mas nunca saiu do registo verbal, o qual, de resto, nunca assumiu contornos agressivos.

- Remate inesperado

A resolução do conflito (como se lê acima) surgiu da escola oficial, mas de onde as crianças menos esperavam: o júri da prova, com a sua presidente a proibir a participação da Raquel. Aquilo que as crianças e os adultos que lidavam de perto com a Raquel não tinham sido capazes de fazer – decidir excluí-la da equipa – foi feito por um adulto da escola oficial, uma professora que não conhecia a aluna em questão e manteve assertivamente a sua decisão, não obstante os seus protestos enérgicos.

### *O Footpaper na aula de Formação Cívica*

Dando grande importância ao desenvolvimento de valores, a DT não deixou de, na aula seguinte à realização do *Footpaper*, pôr à discussão a atuação da Raquel durante o concurso. Mais um conflito em torno dela surgia como tema em FC. Desta vez, ninguém pediu à DT para mudar de tema nem a professora Laura aparentava aceitar tal pedido.

*Na aula de Formação Cívica que se seguiu ao concurso, a diretora de turma anunciou como tema do dia “a participação do 5º D no Footpaper e o conflito em torno da Raquel”. Começou a sua abordagem por relembrar que não tinha correspondido ao pedido de ajuda da turma naquele dia, por não querer ultrapassar a professora responsável pela atividade. Seguidamente disse ter sido informada, mais tarde, da recusa da Raquel, até ao fim, em sair da equipa, pelo que o problema só foi resolvido com a intervenção do júri da competição. Explicou que, numa turma, todos os alunos têm que ser solidários, não devendo um aluno querer sobrepor-se aos outros. Por isso, achava que a Raquel não devia pensar só em si própria mas também no grupo e que, lesionada como estava, deveria ter desistido de competir. A Raquel continuou a defender que deveria ter participado porque conseguia caminhar (apesar de, mesmo naquele dia, continuar a mancar). Os restantes alunos pronunciaram-se. Concordavam com a exclusão da Raquel da equipa pelo júri mas, apesar disso, a maioria não a recriminava (pelo menos de forma explícita na aula) porque achava muito injusto o acidente que lhe tinha acontecido e sentia muita pena dela. Os elementos da equipa testemunharam que tinham tido que correr mesmo muito, pelo que a sua anterior preocupação com a possibilidade de, ao tentar correr, a amiga cair e se magoar mais, era mais do que justificada; assim, reforçavam a justeza da decisão do júri.*

*Raquel não deu o braço a torcer, mantendo a opinião de que devia ter participado. A DT concluiu a aula com a ideia que tinha expressado inicialmente: quando se trata de uma atividade da turma, os elementos da equipa não podem pensar apenas em si próprios mas na equipa toda e na turma. A Raquel deveria ter percebido que se estava a prejudicar a si e à turma e ter desistido de participar na equipa.*

*(Notas de campo, maio)*

### *Escrutínio do surgimento e da resolução deste novo conflito*

Provenientes de famílias maioritariamente de classe média, todas com agregados familiares estruturados e funcionais, as crianças do 5º D sempre se manifestaram, em grande número, amedrontadas com estilos agressivos que observavam nos recreios, principalmente quando envolviam violência física. Sempre tinham resolvido os pequenos diferendos que consegui observar entre elas através da negociação verbal, do recurso aos professores em quem mais confiavam, pedindo conselhos aos pais ou, por vezes, solicitando a minha ajuda. Deste modo, ou se socorriam do apoio de adultos ou reproduziam os padrões a que estavam

habituaados na família: a negociação verbal e a ausência de violência física. As discussões podiam ser mais calmas ou mais acaloradas; podiam ser mais amistosas ou estar envoltas em zanga e revolta, com alguns insultos (leves) à mistura. Delas resultavam, de vez em quando, algumas sequelas como amuos ou modificação dos amigos preferenciais, mas nunca houve ruturas no grupo-turma. Assim aconteceu neste conflito, como se vê também na perspetiva da professora de Inglês, que destaca o facto de as crianças centrarem as estratégias que operacionalizaram em torno do recurso ao apoio de adultos:

*Professora de Inglês – A Raquel nunca sentiu que, se abdicasse, poderia estar a favorecer a equipa. Pensou sempre individualmente e nunca na equipa.*

*Investigadora – Porque achas que o grupo não tomou uma atitude?*

*Professora – O grupo tomou. Eles falaram com toda a gente. Vieram falar comigo, falaram contigo, falaram com a diretora de turma e, felizmente, depois a presidente do júri cortou o mal pela raiz. Mas ela não ia abdicar.*

*Investigadora – Mas eles não tomaram a atitude de dizer “Olha, não, tu estás fora.”*

*Professora – Eles queriam, mas queriam que algum professor tomasse a responsabilidade.*

*Conversa informal, junho*

Neste conflito, tal como no já descrito relativamente ao encontro com o escritor, Raquel encontrou-se no centro. Uma vez mais, como dizia Vasconcelos (2015) o ‘eu quero’ (p. 29) sobrepôs-se, conjugando-se com uma incapacidade para assumir o ponto de vista dos outros, dando total prioridade ao seu prazer pessoal e proveito próprio. Em ambas as situações houve inflexibilidade de Raquel no que respeita às suas posições e exercício de poder. Houve, igualmente, impotência dos colegas para levarem avante o que consideravam correto, o que aponta para um reconhecimento tácito dessa posição de poder. Como dizia o Rui, “ninguém tem coragem de lhe dizer que não a nada”, mesmo que por trás digam que ela foi “invejosa”.

O perfil das professoras a quem as crianças recorreram era de diálogo sobre os problemas e de apelo à sua resolução pelo grupo e não de imposição de decisões. No fundo, era esse também o padrão utilizado pelas crianças, e cada uma das professoras confiou no sucesso das discussões posteriores aos seus conselhos. Tal não aconteceu. Face ao estilo não impositivo das docentes, Raquel sentiu-se empoderada na afirmação da sua vontade, ainda que resultante apenas do “eu quero”, subvertendo mesmo a ordem geracional e institucional (Rocha & Ferreira, 2016).

Por muito positivos que sejam os estilos educativos parentais, eles comportam sempre, potencialmente, efeitos negativos. Os estilos educativos parentais que vão surgindo ao longo

dos episódios referentes a atividades extracurriculares enquadram-se nos estilos educativos parentais maiêutico, definido por Kellerhals e Widmer (2012), e de cultivo orquestrado, definido por Lareau (2003), autores que, às vantagens de desenvolvimento da capacidade de argumentação e de capacidade de fazer valer os seus pontos de vista, defendendo-os, inclusivamente, perante os adultos, como Raquel faz, associam eventuais efeitos negativos, também notórios na sua atuação: mostrar-se individualista; pôr à prova a autoridade dos professores e não se submeter a ela nem à vontade repetidamente expressa dos colegas, não obstante a lógica da argumentação de uns e outros; revelar-se incapaz de colocar os interesses do grupo à frente dos seus próprios; reagir com frustração e revolta à insatisfação das suas (egoístas) pretensões.

Não fora a intervenção do júri do concurso e haveria uma criança ferida e manca a prejudicar-se a si própria e a prejudicar uma equipa e uma turma, sem que os colegas tivessem tido coragem de a excluir da competição e sem que as docentes tivessem compreendido a indispensabilidade da sua intervenção para o efeito. Não obstante, apesar da indignação e da revolta, as crianças sentiam empatia pela dor da Raquel e, ultrapassado o concurso, não encontrei indícios de tensões posteriores advindas desse conflito. As relações na turma mantiveram a sua normalidade, incluindo as interações envolvendo Raquel e o poder que esta ia conseguindo exercer em situações de alguma tensão.

### O teatro musical

Do programa de atividades da Semana das Línguas, constava a apresentação de “Teatro musical em língua inglesa pelos alunos do 5º D”. As disciplinas de Inglês e de CC colaboraram na organização dessa peça de teatro, que representava quadros da vida quotidiana em língua inglesa (matéria lecionada até essa data), intercalados por momentos de música instrumental e/ou vocal. No final, toda a turma interpretava uma canção em inglês. A peça foi apresentada no auditório, em horário letivo, às quatro turmas que aí cabiam e cujos professores as tinham inscrito para esse efeito.

#### *O processo de preparação*

Esta atividade partiu de uma proposta da professora de Inglês à turma e ao professor de CC, à qual todos aderiram, mas que as crianças levaram mais longe do que o que estava pensado inicialmente. A uma peça de pequena duração, com a história e os diálogos totalmente concebidos pela professora de Inglês, sobrepôs-se outra de duração mais longa,



com um processo criativo de colaboração entre a docente e os alunos, ao sabor das “exigências”/sugestões destes, a que ela ia dando a forma linguística mais correta.

*Os alunos do 5º D são muito participativos. Quando propus o teatro, quiseram todos participar. (...) No início a peça ia ser muito mais pequenina, mas depois eu vi que havia vontade de todos eles terem um papelinho, nem que fosse muito pequenino. Então fui acrescentando coisas à peça inicial. (...) Fui eu que criei a história e os diálogos, utilizando as estruturas gramaticais e o vocabulário do programa. (...) No início, a história não tinha tantas brincadeiras em palco, mas depois os miúdos diziam “Então não há mais nada para nós fazermos?”; e então eu criei uns a jogar ténis. E outros “E então nós não podemos...?”; e eu criei outros a fazer outras coisas. E a história foi crescendo. E não acrescentei mais, porque vi que não tínhamos possibilidade física nem temporal para mais ensaios.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com a professora de Inglês, junho)*

Sendo esta uma turma de ensino articulado de música, a professora achou que o teatro seria mais desafiador para os alunos e mais interessante para o público se tivesse um cunho musical. Assim, propôs ao professor de CC um trabalho de colaboração, que ele aceitou. “Foi uma experiência engraçada. Gostei de trabalhar com ele. Ele é impecável.”, contou-me ela a esse respeito. No entanto, os obstáculos para esta atividade e para esta colaboração entre disciplinas foram muitos: a falta de tempo para dedicar a este tipo de trabalho, devido à necessidade de cumprir o programa de Inglês e os projetos em curso em CC; a dificuldade de articulação de horário dos dois professores; o horário sobrecarregado da turma, espartilhado por duas escolas. Cada professor ensaiava a parte que lhe dizia mais respeito mas, para ensaiar o espetáculo na sua totalidade, a professora de Inglês confessou-me que teve que ficar na escola “vários dias, para além do horário, para poder apanhar a aula de CC e ensaiar em conjunto”. Quanto aos alunos, além de “exigirem” uma elaboração cada vez maior da peça, foram extremamente colaborantes: “Tomaram a iniciativa de trazer adereços. Traziam de tudo: coisinhas para as personagens brincarem, babetes, foram eles que trouxeram tudo. Eu só trouxe a cortina do banho”, contou-me também a professora de Inglês, numa conversa informal, em junho.

Das dificuldades enumeradas, deu-me igualmente conta o professor de CC, numa conversa que tivemos em julho. Deixou claro que, nesta turma, a inserção de música num espetáculo não pode ser uma coisa para dar um pouco de animação, mas tem que ser algo com a qualidade que precisa de ser exigida a alunos que optaram pelo ensino especializado de música, o que requer mais tempo de preparação. Por conseguinte, a articulação com outras disciplinas é desejável e importante, mas tem que ser pensada com tempo e de forma

articulada. Por outro lado, trata-se de um tipo de trabalho que precisa de muitas aulas para ensaiar e a organização curricular limita muito essa possibilidade.

*No início eu e a colega de Inglês pensámos que íamos gastar poucas aulas, mas acabámos por ter que disponibilizar algumas mais. Não é fácil montar coisas assim, por mais que os miúdos tenham vontade e por mais que eles trabalhem. É óbvio que, se tivéssemos tido mais tempo, teria corrido melhor e tido outro impacto. Eu acho que eles estão aqui para aprender a fazer música e para aprender a fazer as coisas bem. E é nossa obrigação, como escola de ensino especializado e vocacional de música, fazermos com que eles apresentem as coisas bem. Não nos interessa fazer uns ensaiozinhos e eles fazerem umas coisas.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com o professor de CC, julho)*

O entusiasmo das crianças chegou-me em direto numa conversa com a Ilda e a Sílvia, num intervalo das aulas:

*Ilda (entusiasmada) – Estamos a fazer um teatro de Inglês sobre a rotina diária e eu faço de atrasada quando chega o autocarro. E depois chateio a Dânia na aula e a Amélia, que é a professora, manda-me calar.*

*Investigadora – E tu, Sílvia, entras nessa peça?*

*Sílvia – Entro no fim. Vamos todos cantar uma música em inglês.*

*Ilda – E vai haver pessoas a tocar, pelo meio do teatro.*

*(Notas de campo sobre conversa informal, maio)*

### *O dia do espetáculo*

- Antes da atuação

Quando cheguei à escola para assistir ao espetáculo, soube que este iria ser antecedido por um último ensaio, o primeiro (que foi possível) no local da atuação, o auditório. Pedi para assistir, e a professora de Matemática, a quem coube conduzir as crianças da sala de aula até ao auditório, acolheu o pedido com satisfação, porque eu poderia ajudá-la nessa deslocação, tentando garantir silêncio ao longo dos corredores para não incomodar as aulas em funcionamento. Mais uma vez a minha presença trouxe vantagens para os docentes, neste caso a professora de Matemática, e eu estava longe de imaginar que o modo como a minha observação se estava a iniciar naquele dia era o começo de um “processo de troca, em que se dá e se recebe” (Vasconcelos, 1997) que a marcaria fortemente ao longo de toda a atividade, com significativas vantagens para os professores, as crianças e para mim própria, enquanto investigadora. Quanto ao trabalho que desenvolvi ajudando a professora a acompanhar a turma até ao auditório, o esforço foi de pouca monta. As crianças respeitaram (quase totalmente) o silêncio pedido, conseguindo conter a sua excitação, entusiasmo e nervosismo.

Chegámos ao auditório e entrámos. No palco encontrava-se já o professor de CC a preparar a disposição dos instrumentos, tarefa em que envolveu logo as crianças, que começaram a dispor todos os instrumentos e adereços ordenadamente no palco ou nos bastidores, prontos a serem levados para o palco no momento adequado. A professora de Inglês só poderia vir após esse ensaio, pois estava a dar aulas.

A operacionalização do ensaio mostrava-se complicada, tal como o prometia ser o decurso da atuação: o professor de CC precisava de estar no palco ensaiando as crianças que atuavam, a ele se lhe tendo juntado, com o mesmo objetivo, a professora de Inglês, vinda da sua aula, já depois de a de Matemática se ter retirado para outra aula. As crianças que não estavam a atuar teriam que esperar nos bastidores, preparando os materiais com que iriam entrar em palco, e teriam que estar em silêncio. E um problema inesperado emergiu: não havia nenhum professor disponível para ajudar os alunos nos bastidores. Acabei por alterar o meu plano de observação: em vez de me manter na assistência a ver a peça no palco, decidi prolongar o tal “processo de troca”, mudando o foco de observação para os bastidores, a fim de ajudar os professores e as crianças.

As crianças corresponderam às orientações assertivas do professor de CC para, de forma silenciosa e colaborativa, montarem o cenário, que implicava arranjar cadeiras e mesas, dispor objetos que os meninos traziam e preparar os instrumentos. As crianças giravam entre o palco e os bastidores, sem grande confusão, transportando e dispondo os diversos objetos nos locais mais adequados.

O ensaio começou e outras dificuldades surgiram. Enquanto umas crianças representavam uma cena, as da cena seguinte preparavam-se nos bastidores, mas verificou-se que, não podendo as portas deste estar abertas para não se ouvir na sala o que se passava nos bastidores, também nestes não se conseguia ouvir o que se passava no palco, o que colocava sérios problemas de articulação entre saídas e entradas em cena. O nervosismo das crianças aumentou; os professores não estavam nos bastidores e elas não sabiam como agir. Lançavam interrogações e exclamações de preocupação. A solução veio do Tomás, que se tinha retirado do grupo para ir experimentar uma ideia que lhe tinha ocorrido. Entreabriu uma das portas dos bastidores e percebeu que se podia deslocar ligeiramente para o palco sem ser visto da assistência. Daí poderia fazer de “sinaleiro”, dando indicações para os bastidores do (quase) fim da cena em curso. Esta estratégia exigiria um silêncio total das crianças que estavam nos bastidores, incluindo daquelas que para lá entravam regressadas da representação da sua cena. Apesar destes constrangimentos, a ideia foi unanimemente

aceite, tendo sido designado o Tomás como “sinaleiro” para a porta do lado esquerdo e outra colega para a porta do lado direito.

O público começou a entrar na sala e a ocupar os seus lugares e a turma pôs-se a postos para iniciar a sua atuação.

- Durante a atuação

A atuação começou. As cenas do quotidiano sucederam-se: um grupo de amigos conversando à espera do autocarro para a escola; uma aula; um jantar em família. A um grupo de cenas seguia-se uma intervenção musical, à qual se sucediam mais cenas da vida quotidiana e nova intervenção musical. Nos bastidores, as crianças que regressavam do palco faziam-no reprimindo risos de satisfação ou de alívio, tapando a boca para não deixar sair som. Falavam antes com os movimentos do corpo, também estes contidos, já que saltos também não eram adequados ao espaço limitado. Quando se ouvia uma ovação ou risos particularmente fortes do público, todas as crianças exultavam nos bastidores, igualmente tapando a boca ou contendo a dimensão dos gestos. Ajudavam-se umas às outras a vestir e despir os adereços, a preparar ou a arrumar os instrumentos musicais. Davam força e coragem a quem ia entrar em palco e parabéns a quem de lá regressava.

De repente, encontrei-me sozinha nos bastidores. Toda a turma estava no palco, interpretando uma canção, acompanhada com os vários instrumentos que tocavam. Terminada a canção, os aplausos foram fartos e prolongados. As crianças vieram aos bastidores, de sorrisos rasgados, recebendo os meus rápidos parabéns e deixando-me um abraço, um beijo ou uma palavra de alegria, para voltarem novamente ao palco e agradecerem ao público mais uma vez.

- Depois da atuação

Terminados os agradecimentos finais, com o público a retirar-se da sala, as crianças regressaram definitivamente aos bastidores. A contenção havida durante a representação deu lugar a uma enorme explosão de alegria e orgulho pelo sucesso. A professora de Inglês e o professor de CC estavam também muito satisfeitos: “Dadas as circunstâncias em que trabalhámos, não poderia ter corrido melhor!”, afirmavam. A troca de beijos e abraços juntava as crianças, os professores e eu própria. Também a diretora de turma, carregada de rebuçados, que as crianças “assaltaram”, entrou na confraternização. Os comentários sobre um pormenor ou outro mais engraçados, sobre momentos de tensão que acabou por se ultrapassar, sobre as estratégias salvadoras de dificuldades surgidas davam lugar a mais risos,

a mais parabéns, a mais abraços. Sem diminuir a alegria, as crianças, agora com a orientação dos professores, começaram a arrumar todos os adereços e os instrumentos e a fazer a sua retirada do auditório.

#### *A (não) apresentação do teatro aos pais*

As crianças do 5º D confessaram-me que tinham tido pena de não poderem fazer nova apresentação da peça, desta vez para os pais. Tinham adorado aquela atuação para os colegas de outras turmas, mas sabiam como os pais gostariam de ver e era notório o prazer que teriam em atuar para eles. Aquelas crianças sempre se tinham mostrado favoráveis ao envolvimento dos pais na escola, para o qual umas trabalhavam ativamente, enquanto outras o aceitavam passivamente (Edwards & Alldred, 2000). No que respeita a ter os pais a assistir a atuações suas ou a atuar para a turma, a agência das crianças para envolver os pais tornava-se maior, como se verificou na Semana da Leitura. Neste caso, a agência começou por se fazer notar junto dos professores, a quem sugeriram (com alguma insistência) a repetição da peça para os pais. Apesar de toda a boa vontade dos docentes, não havia condições para tal; para a própria apresentação para os alunos, já ocorrida, tinha sido necessário ultrapassar tantos obstáculos (alguns, imprevisíveis), que a atividade só tinha podido concretizar-se a custo de muitas horas de trabalho extraordinário, de um esforço enorme e de alguma sorte (a minha presença no dia da atuação, e consequente ajuda nos bastidores, inclui-se neste fator).

*Os alunos do 5º D gostaram muito do teatro e foi uma experiência muito interessante. Eles tiveram pena de não apresentar às famílias, mas infelizmente não dá para tudo. Pode ser que para o ano ainda dê. Se eu e o professor de CC continuarmos com eles, pode ser que se consiga preparar uma apresentação para os pais, ensaiando devidamente. É que aquilo foi muito complicado.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com professora de Inglês, junho)*

O professor de CC aprofunda as razões que o levam a lamentar a impossibilidade de repetir o teatro para os pais, não se circunscrevendo à impossibilidade de corresponder ao desejo das crianças.

*Tenho pena de que o teatro não tenha podido ser apresentado aos pais, até para eles verem que as duas escolas funcionam juntas. Às vezes eles sabem, porque lhes chega um papel informativo. Mas verem é outra coisa. Já tive pais que me vieram falar do teatro como sendo uma atividade de música e já tive pais que me vieram falar dele como sendo uma atividade de inglês. Eu expliquei que não, que era uma atividade de articulação entre duas disciplinas, que, por acaso, eram cada uma de uma escola diferente. E esta atividade é a prova*

*de que as coisas podem funcionar. Com esta turma, acho que foi a primeira vez que isso aconteceu, sem dúvida, com mais evidência.*

*(Notas de campo sobre conversa informal com professor de CC, julho)*

### *Algumas reflexões finais*

O trabalho de projeto caracterizador da disciplina de CC ganhou as crianças, que, com as competências culturais e sociais necessárias para o concretizarem com alguma autonomia, rapidamente o quiseram transpor para outras disciplinas (aqui, Inglês e CC em articulação), levando sempre mais longe as oportunidades que a estrutura proporcionava. Confirmou-se a vertente musical da cultura de pares da turma, mas confirmou-se igualmente a sua capacidade de auto-organização e autocontrolo antes e durante a apresentação de um espetáculo público. Já o tínhamos visto na declamação de poesia e na interpretação musical; vemo-lo agora numa peça de teatro. Confirmou-se o trabalho coletivo do grupo para um fim comum, em verdadeira agência relacional (Vasconcelos, 2015), desta vez sem intenção de protagonismo por parte de nenhuma das crianças. A negociação verbal ocorreu em torno da resolução dos problemas, com escuta ativa das sugestões e passagem à prática das decisões. O espírito coletivo manteve-se com os incentivos a quem ia atuar, os elogios a quem tinha acabado e a aceitação dos pequenos erros de quem falhava. A agência das crianças centrou-se, fundamentalmente na contextualização da experiência, envolta no inesperado que a caracterizou, e na sua avaliação prática. A ocorrência de ideias de resolução dos problemas imprevistos que se colocavam tornavam os seus autores em líderes espontâneos e pontuais (caso do Tomás, por exemplo), prontamente seguidos pelo grupo-turma, numa clara atribuição de primazia aos objetivos grupais, neste caso, a atuação da turma com sucesso.

A relação social de investigação (Silva, 2003b; Zenhas et al., 2013) conheceu um importante momento de reforço e de reciprocidade. A troca do ponto de observação acabou por ser vantajosa para as crianças e para os professores, mas também para mim. Se, por um lado, fui contribuindo para manter alguma calma, ordem e silêncio, foi-me possível assistir à agência das crianças, quase sem apoio adulto, numa situação difícil e prolongada. Fui parcimoniosa nas minhas intervenções, que só ocorreram quando me pareceram absolutamente necessárias. Houve momentos em que executei instruções que as crianças me davam (chegar um objeto, ajeitar um penteado, apertar a alça de um instrumento), como se fosse par delas. As partilhas de emoções, ideias e comentários entre as crianças incluíam-me.

Não sendo parte do grupo de pares, havia nele um lugar para mim, que se tornou mais sólido nesse dia.

### Feira gastronómica

A Feira gastronómica consistia numa venda, na zona coberta do recreio, de doces e outros alimentos com receitas típicas do Reino Unido ou de França, confeccionados pelos alunos ou familiares. Quando fui visitar a Feira gastronómica, encontrei a Inês e a Amélia, rondando as mesas com ar guloso. Perguntei-lhes se queriam comprar alguma coisa. Queriam, mas... não tinham trazido dinheiro porque não sabiam desta venda. Disse-lhes que escolhessem e eu pagaria. A Inês, apesar das minhas muitas insistências, disse que não lhe apetecia muito e não aceitou. A Amélia aceitou logo, comprometendo-se a pagar-me no dia seguinte. Respondi que fazia questão de oferecer. Ela abraçou-me pela cinta (era muito baixinha) e disse “Ai minha querida avó. Tenho mais uma avozinha!”. No dia seguinte, mal me viu, a Amélia veio abraçar-me de novo, cumprimentando-me com um delicioso: “Olá, avozinha.” Esta forma de tratamento continuou a repetir-se deste dia em diante, de vez em quando. E assim ganhei a minha primeira “neta”, acreditando ter adquirido/merecido o estatuto de “avó” não apenas pela doçura do bolo que ofereci, mas pela relação social de investigação afetiva criada com a generalidade das crianças da turma, revestida de grande cumplicidade e de maior afeto no caso de algumas delas, com particular destaque para a Amélia. Uma cumplicidade e um afeto tecidos e entretecidos nas malhas dos percursos da escola oficial, dos ajustes secundários para fugir aos lugares mais temidos, das sessões de atividades participativas.

Telmo Caria (1994) chama ato de *adoção* à interpretação e redefinição da identidade do investigador pelos elementos do grupo em estudo e ao papel social que cada um lhe atribui dentro da estrutura de relações sociais que conhece, referindo a sua constante atualização e improvisação. De improviso e por impulso, Amélia adotou-me como “avó”. De forma consciente – e, simultaneamente, muito sentida e reconhecida -, aceitei o papel e adotei-a como “neta”.

Elejo este como um momento importante, para mim, na investigação, a que se juntam, felizmente, muitos outros. Este foi um dos momentos de demonstração (a) de reconhecimento de sucesso no estabelecimento e manutenção de relação social de investigação com as crianças; e (b) de que a investigação estava a constituir um processo de

reciprocidade de que resultavam benefícios não apenas para a pesquisa mas também para as próprias crianças.

## 5.4. CONCLUSÃO

Neste capítulo focou-se, especialmente, a integração acadêmica das crianças na escola - correspondente a uma das cinco áreas da transição definidas por Abrantes (2009), a transição de regime curricular, pedagógico e disciplinar -, analisando a sua agência ao longo desse processo. Não podemos, contudo, esquecer-nos de que essas cinco áreas de transição ocorrem paralelamente, formando uma teia de fios entrelaçados.

A integração curricular foi analisada seguindo-se vários dos fios de que ela própria é tecida, desde a avaliação, a aulas (da diretora de turma) e, por fim, a atividades que partem das aulas e saem para o espaço da escola, que foram designadas por atividades para-curriculares.

Comprovou-se que a transição de regime curricular, pedagógico e disciplinar se fez acompanhar de uma integração rápida, harmoniosa e bem-sucedida, com a quase totalidade da turma a ter sucesso no final do 1º período, ao contrário de resultados encontrados por Abrantes (2005, 2009) nos seus estudos. A estes resultados não é alheia a composição social da turma, maioritariamente de classe média, acrescida de algumas famílias com pais pouco escolarizados e empregos pouco diferenciados, mas com familiares e/ou amigos próximos com formação académica mais elevada. Esta relativa homogeneização da turma - constituída por alunos com características e recursos facilitadores da acessibilidade ao currículo, trazidas já da cultura familiar -, gerava nos professores expectativas de um trabalho de maior exigência e melhores resultados, com um grau de diferenciação do trabalho pedagógico tendencialmente não muito acentuado. Com efeito, quase todas as crianças não precisaram de muito tempo para reconfigurarem o seu ofício de aluno de acordo com as exigências do novo ciclo de escolaridade, ativando competências e disposições adquiridas no seu contexto familiar para lidarem com a nova realidade, cuja linguagem era próxima da linguagem da família.

Apesar disso, verificou-se a existência de um pequeno número de alunos, de setores sociais diversos, com algumas dificuldades na aprendizagem, ultrapassadas, no entanto, pela atuação concertada dos professores, DT e família, através de intervenções definidas de acordo com a especificidade da situação escolar e familiar de cada um desses alunos.



O grande investimento dos pais na vida escolar das crianças incluía a exigência de resultados escolares elevados, para o que adotavam um estilo educativo maioritariamente de disciplina suavizada (Kellerhals & Widmer, 2012), gerando competitividade na corrida à nota, por parte dos filhos, e frustração em caso de expectativas não cumpridas. Esta turma foi a que melhores resultados escolares apresentou ao longo dos vários períodos, não tendo havido nenhuma retenção.

Não ocorreram manifestações de indisciplina, tanto dentro como fora da sala de aula. De resto, várias foram as situações em que as crianças resolveram os diferendos entre si através de negociação e sem recurso a qualquer forma de violência. Pode concluir-se, então, que também não foi difícil a estas crianças integrarem-se na nova escola e no novo ciclo a nível disciplinar. Aquilo que lhes era requerido na escola e nas aulas não era estranho à cultura familiar, sendo as exigências de respeito pelas normas escolares reforçadas pela família.

Nas aulas da diretora de turma e professora de História e Geografia de Portugal e de Formação Cívica, as crianças encontraram um ambiente favorecedor da sua agência, com o desenvolvimento de curiosidade pelo saber, vontade de aprender, autonomia, reflexividade, incentivo à participação e coconstrução de conhecimento. Ideias que tinham como certas eram desconstruídas através do conhecimento histórico e da reflexão, como sucedeu com os conceitos de criança e de infância. Nessas aulas, os alunos não foram meros recetores e reprodutores de conhecimentos, tendo desempenhado os papéis de interlocutores e coconstrutores de conhecimento numa dinâmica de agência relacional.

No currículo de Classe de Conjunto, aberto e trabalhado com recurso à metodologia de projeto, e na apresentação pública dos trabalhos de Classe de Conjunto e de Instrumento, as crianças encontraram oportunidades que potenciaram a sua agência e o desenvolvimento de uma faceta importante da cultura da turma: a sua vertente artística e musical, com gosto pela intervenção pública.

As atividades para-curriculares levadas a cabo pela escola oficial foram oportunidades aproveitadas pela turma para exercer a sua agência e levar mais longe as propostas da escola. O trabalho em grupo, com a consequente necessidade de cooperação, despontou diversas vezes, materializando um processo criativo grupal e conduzindo à preparação da sua apresentação a um público; um processo de agência relacional com lugar a experimentação, ensaios, negociação de ideias e opiniões, exercício de crítica, audição e reação a críticas, resolução de problemas diversos, assunção de responsabilidade, respeito pelo grupo; enfim, tantas aprendizagens vividas em grupo, desde a ideia original até à sua concretização em

palco. Se, algumas vezes, havia a implicação de adultos nesses projetos, outras vezes, a autonomia das crianças foi total.

As relações interpessoais na turma eram predominantemente harmoniosas, com os pequenos conflitos surgidos a serem resolvidos facilmente e sem intervenção de adultos. Excetuam-se os episódios protagonizados por uma aluna que, por duas vezes, pretendeu sobrepor o seu poder aos interesses do grupo e da turma, durante a preparação de atividades de representação da turma em eventos públicos. Os conflitos daí advindos conheceram dois tipos de solução: num caso a intervenção de adultos, depois de prolongadas e infrutíferas negociações verbais entre pares; noutro caso, a cedência de duas crianças, para quem os valores de responsabilização individual perante a comunidade-turma e/ou outros valores pessoais mais fortes se sobrepuseram às fortes razões que os assistiam nesse conflito.

Assim se foi reconfigurando a nova identidade individual e grupal dos alunos do 5º D e da própria turma, que foram, paralelamente, adquirindo um novo estatuto social. Da área da transição académica, passa-se, deste modo, para três outros domínios da transição definidos por Abrantes (2009) - grupo de amigos; estatuto social; posição ocupada nos grupos/redes sociais -, a que faço corresponder a integração social. Do estatuto social de “os mais novos” que sempre lhes foi atribuído pelos “grandes” ao longo do 1º período, e por eles assumido, os alunos da turma passaram, paralelamente, a ser reconhecidos e a sentir-se como talentosos. A sua primeira intervenção pública constituiu um *episódio transformador* (Woods, 1980a), um momento de viragem, logo seguido de outra intervenção pública que confirmou o reconhecimento do talento por pares e adultos. O convite ao 5º D ou a alguns dos seus alunos para intervenções musicais em eventos oficiais da escola e o elogio de um escritor à capacidade de auto-organização da turma foram momentos culminantes de consagração para esta comunidade-turma.

Todos estes eventos que marcaram um percurso de integração bem-sucedida ocorreram no espaço físico da escola oficial – a sala de aula, a biblioteca, o auditório – em que as crianças, desde a sua entrada na escola, se sentiam seguras e com os quais se identificavam.

A integração tão bem-sucedida no domínio académico, considerado de modo abrangente, e o desenvolvimento de autonomia e de agência individual e relacional das crianças e da turma precisam de ser focados por vários ângulos. A maior parte das crianças provinha de culturas familiares que fomentavam o seu desenvolvimento cultural multifacetado e exigiam elevado sucesso académico. Na escola, encontraram professores que privilegiavam o desenvolvimento da curiosidade pelo saber, da reflexividade, da autonomia e

da agência, aceitando e acarinhando as iniciativas dos alunos. Estas crianças viviam, assim, num quotidiano apoiado (Seabra, 2008), sustentado por fortes esteios, a família e a escola, que apoiavam o percurso de integração na escola em todas as dimensões referidas. No final do ano, esta turma era uma classe distinta. Era distinta porque os resultados escolares elevados a identificavam como a melhor do 5º ano. A distinção era ainda maior pela sua cultura musical – acarretada pelo currículo específico de música – e pelo seu talento e capacidade de agência, que, a partir da sua iniciativa e da solicitação/convite de professores ou de outras instâncias dirigentes da escola, se materializaram na intervenção em diversos espetáculos e a fizeram tornar-se conhecida e reconhecida pela comunidade escolar.



## CAPÍTULO 6: O QUOTIDIANO FAMILIAR DA CRIANÇA- ESTUDANTE-FILHO



## NOTAS DE CAMPO: E SE EU VOS PROPUSSESSE QUE ESCREVESSEM UM DIÁRIO?

*Segunda semana de fevereiro*

*Como podia eu antecipar o impacto que a ideia de escrever um diário causaria na turma? Quando dei a ideia às crianças e aos seus pais, em janeiro, é certo que a adesão foi imediata, mas a minha imaginação era insuficiente para prever a dinâmica que se ia gerar.*

*Desde o início de janeiro até agora, quantos encontros marcados nos intervalos com pequenos grupos de meninas, a seu pedido, quantas conversas espontâneas nos mais variados sítios em que nos encontrávamos, quantos mais encontros marcados com os mesmos ou outros grupos no intervalo seguinte. Eram meninas que queriam partilhar ideias comigo sobre o caderno a utilizar. Cores das capas. Feitio do caderno. Como iam ser as capas: "A minha mãe faz umas colagens espetaculares. Vou colar na capa.", "Eu cá gosto é de desenhar. Vou fazer um desenho..." e as ideias brotavam. E um dia a pergunta surgiu: "Quem vai pagar os cadernos?". "Eu." - respondi. "Nem pensar." - reagiu de imediato uma menina secundada pelas restantes - "É imenso dinheiro." E as conversas andaram em torno deste novo tema: como se iria arranjar dinheiro. Foi usando de bastante persistência que consegui encontrar argumentos convincentes para me deixarem oferecer os cadernos: "Não fica assim tão caro.", "Gostava que ficassem com algo significativo dado por mim.", "Deixem-me ter o prazer de vos fazer esta oferta." E as meninas lá aceitaram, sem mais insistências. Quanto aos rapazes, andavam entusiasmados, mas ficaram fora desta efervescência de ideias. Interessava-lhes apenas receber o diário e perguntavam-me a todo o momento quando o iam entregar.*

*E assim, mais uma vez, as crianças não apenas aderiram à ideia dada - desta feita, do diário - e se apropriaram dela! A ideia do diário parece ter sido bem conseguida! Cada vez há mais cumplicidade e colaboração! Entretanto, ocorreu-me uma solução para as capas: seriam lisas, mas cada criança escolheria a cor da sua. Ideia aceite por raparigas e rapazes, lá correu uma lista com os nomes, à frente do qual cada um escrevia a cor que pretendia. Cadernos iguais, capas lisas com cor à escolha, que cada um poderia decorar como quisesse. Ontem lá fui comprar os cadernos, com a minha lista de preferências da cor da capa!*

*Última semana de fevereiro*

*Chegou o momento da entrega dos diários. Foi hoje, na aula de FC com Laura. Quando entrámos, a turma teve dificuldade em se conter, tal era a ansiedade. Andei pelos lugares a entregar os cadernos de acordo com as cores. Quem ainda não tinha recebido, agitava os braços, chamando-me. Quem ia recebendo, abraçava o caderno, beijava-o, folheava-o. Como*

*será a escrita? Terá o mesmo entusiasmo e a mesma entrega? Permitirá conhecer o cotidiano familiar destas crianças na sua dimensão de estudantes?*

.



## 6.1. INTRODUÇÃO

Ao longo de um ano, as crianças da turma em estudo foram observadas na escola, local em que, por excelência, exerciam o seu *ofício de aluno*. Houve oportunidade, nos capítulos anteriores, de ver a agência dos pais na escola e de a entrever em casa. Houve a oportunidade de (entre)ver as crianças agindo junto da família num cruzamento dos seus papéis de estudante e de filha ou irmã.

Neste capítulo, o olhar investigativo estender-se-á do contexto “escola” ao lar doméstico onde “habita” o contexto “família”, a que dedicará uma atenção especial. A família e a escola são as principais estruturas de socialização da criança, cada uma delas mediatizando as influências educativas da outra (Kellerhals & Montandon, 1991), pelo que negligenciar um destes agentes educativos seria omitir atores centrais e olhares imprescindíveis no feixe de fios intrincados de que se tece a integração das crianças na escola e a sua agência nesse processo.

Procurar-se-á, então, conhecer melhor as famílias e seu ambiente, caracterizando-os a partir de dimensões relevantes para este estudo, sem, contudo, ter a pretensão de caracterizar individualmente cada uma das famílias. Haverá uma particular atenção na análise do quotidiano das crianças na família, nomeadamente no que concerne à articulação dos seus papéis de aluno e de filho. Que espaço da vida familiar é ocupado/marcado pela criança no seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1996, 2002) e/ou pelos pais no seu papel de *pais de alunos profissionais* (Singly, 2005)? Que dinâmicas se estabelecem nas famílias e nas relações entre pais e filhos e até que ponto / de que modo são influenciadas pela escola?

Este capítulo convoca os vários dispositivos de recolha de dados, com crianças e com adultos, que foram acionados no decurso da investigação. Para além dos dados recolhidos através de *observação participante* e de *conversas etnográficas* continuarão a ser utilizados dados recolhidos em *sessões de atividades participativas com as crianças* e em *entrevistas a vários pais e mães*, acrescidos de dados recolhidos por meio de *diários elaborados pelas próprias crianças* e de um *inquérito por questionário* respondido pelos pais e/ou mães.

Este capítulo está organizado em cinco pontos:

- Olhar sobre o quotidiano familiar: lentes de focagem
- O futuro projetado pelos pais para os seus filhos
- O ofício de aluno vivido fora dos muros da escola
- Quadros da vida familiar
- Conclusão

## 6.2. OLHAR SOBRE O QUOTIDIANO FAMILIAR: LENTES DE FOCAGEM

Tendo este estudo etnográfico sido desenvolvido na escola, a observação participante, sua técnica central de recolha de dados, não permitia uma focagem aprofundada do quotidiano familiar das crianças. Por conseguinte, houve maior necessidade de recurso a outras lentes de focagem, concretamente a diversas técnicas periféricas, acima mencionadas: sessões de atividades participativas com as crianças, entrevistas a pais, questionários aos EE, diário individual das crianças. A emergência das sessões de atividades participativas foi já devidamente contextualizada (cf. capítulo 3). O questionário aos EE foi referido no capítulo 4, no qual foram utilizados alguns dados recolhidos com esse instrumento. Pela primeira vez vão surgir dados recolhidos com os diários das crianças. Concretiza-se, seguidamente, o modo de construção e/ou aplicação de cada um desses instrumentos, principalmente dos dois últimos, sobre os quais estes aspetos não foram ainda explicitados.

### 6.2.1. Sessões de atividades participativas

As sessões de atividades participativas surgiram como uma oportunidade de trazer para a escola informação acerca dos modos de estudo em casa. Foi feita a proposta, às crianças e seus pais, de fotografarem ***cejas de estudo em casa***. Cada uma das crianças aderentes faria, numa sessão, uma exposição sobre a forma como estudava em casa, **ilustrando-a com as suas fotografias**. Seguidamente haveria um debate em que as restantes crianças e eu própria poderíamos colocar questões sobre as fotos ou alargar a conversa para lá delas.

Doze das 16 crianças inscritas aceitaram esse convite, com autorização dos pais. Os debates que se seguiram a cada apresentação foram tão participados por todo o grupo e tão interessantes, que em cada sessão apenas foi possível fazer duas apresentações. Deste modo, o tema prolongou-se por seis sessões, durante os meses de janeiro, fevereiro e março.

### 6.2.2. Os diários das crianças

A **escrita de um diário** pelas crianças foi proposta por mim a alunos e EE numa reunião em janeiro. A ideia foi acolhida por todos com entusiasmo e o diário acabou por ser elaborado por 20 dos 27 alunos da turma durante a primeira semana após o Carnaval. Esta tinha sido a ocasião proposta por mim na referida reunião, justificada, então, com a minha pretensão de não interferir com as atividades escolares.

Escrever um diário, possuir um diário, foi uma ideia tão bem recebida pelas crianças e pelos seus pais, que uma vez mais não pude deixar de me sentir recompensada pelo facto de

as propostas que apresentava serem tão bem acolhidas e apropriadas tanto pelas crianças como pelos seus pais. A ansiedade com que rapazes e raparigas esperavam o dia da entrega do diário. A vontade que as meninas mostravam de ter uma palavra a dizer sobre o aspeto estético do caderno que iriam receber. A chegada a uma decisão consensual, por rapazes e raparigas, sobre o formato do caderno, partindo de uma proposta minha: o mesmo tamanho e formato, capa lisa com cor à escolha de cada criança. A relação social de investigação que se intensificou e fortaleceu com toda a turma em torno deste caderno, especialmente com as meninas. Encontrávamo-nos perante mais um “processo de troca, em que se dá e se recebe” (Vasconcelos, 1997, p. 51), mais um dos vários que foram ocorrendo ao longo do trabalho de terreno.

Em paralelo decorria a preparação de um guião a entregar às crianças com o caderno, explicando o que se pretendia que registassem, diariamente, se possível. Este guião (cf. Apêndice 11), elaborado com base nas questões de investigação, foi revisto por duas especialistas do ensino da língua portuguesa - uma professora do 1º ciclo e uma professora de Português de 5º ano -, a fim de garantir a adequação e a compreensão da linguagem pelas crianças.

Chegou o dia da entrega do caderno e do guião, feita num ambiente de alegria e de contida excitação, porque se processou no decurso de uma aula de FC.

A devolução foi mais lenta. Nem todas as crianças o trouxeram na data marcada. No entanto, todas o entregaram. Quase todas (raparigas e rapazes) ornamentaram a capa com colagens de bonecos das séries infantis ou de coleções em voga, não havendo uma distinção muito clara de género nos motivos, à exceção de um pequeno número de meninas que optou por personagens de desenhos animados em voga entre elas. Os textos mediam entre 6 a 14 páginas, pendendo mais para ocuparem 8 a 10. Focavam os temas sugeridos no guião, havendo crianças com uma escrita quase telegráfica e outras que construía textos mais longos, com mais riqueza de pormenores e com expressão de sentimentos, não se notando distinção de género a este nível. De um rapaz veio o único diário que mereceu confidências que ultrapassavam os temas do guião e que chegavam à área sentimental. Um domínio da língua, uma capacidade de expressão de sentimentos e emoções e grande sentido de humor marcaram esse diário, que se destacou. Um outro rapaz, embora dando resposta ao solicitado no guião, ia acrescentando dia a dia o relato das venturas e desventuras do seu clube de futebol. Duas ou três meninas destacaram-se pela sua capacidade de expressão escrita e riqueza de pormenores, havendo, principalmente num caso, um sentido crítico e a presença

de reflexividade nos seus relatos. Seguindo o acordo que eu tinha feito com as crianças, devolvi-lhes os diários antes do fim do ano letivo.

Aqui ficam alguns testemunhos do valor emocional atribuído ao diário, tanto por rapazes como por raparigas, visível também no enorme cuidado que muitos puseram na decoração da capa e, em muitos casos, de cada uma das páginas.

- Despedindo-se do amigo “diário”:

*Bem vemo-nos depois de jantar. (desenho de cara a piscar o olho, com a língua de fora)*

*(Leonardo, dirigindo-se ao diário, cuja escrita interrompeu para ir jantar)*

*Bons sonhos (desenho de uma lua em Quarto Minguante)*

*(Dânia, despedindo-se do diário para ir dormir.)*

- Mostrando gratificação e saudade:

*Adorei escrever o diário.*

*Obrigado prof. Armanda!!!!!!!!!!!!*

*(Amélia, contracapa)*

*Já acabou!!! (Desenho de carinha triste.)*

*(Sónia, contracapa)*

E, finalmente, algumas partes do diário do Rui, que merece destaque por ser alvo de personificação, tomado como “melhor amigo”, e pela expressão de sentimentos e ideias tão bem transmitidos pela qualidade da sua escrita.

*Diário*

*O meu melhor amigo*

*(Desenho de uma cara sorridente e outros desenhos pequenos espalhados pela capa)*

*(Rui, capa do diário)*

*Olá, amigo! Hoje, quinta-feira, foi o dia em que te recebi.*

*(...)*

*Olá! Amigo! Ontem não pude voltar a escrever outra vez pois não tive tempo mas, como para ti o tempo passa a correr (pois não tens vida) nem deves ter dado falta. (...) Espera! Tu não tens vida! Mas é claro que percebes isto. Agora vou contar-te como foi o meu dia.*

*(...)*

*Hoje é o dia em que me despeço de ti. Tu és o meu único amigo com que eu posso guardar segredos, que se ri das minhas piadas e que me faz recordar das pessoas que eu gosto.*

*Tu és um amigo que nunca vou esquecer. Posso guardar todos os meus sonhos aqui.*

*(Desenho com vários olhos e bocas, tristes, a despedirem-se do diário com as seguintes frases em balões de fala: “Adeus, compadre.”, “Adeus”, “És bué da fixe”, “Adeus, adeus... glup!”, “Eu nunca te vou esquecer”, “Adeus”, “Adeus, melhor amigo”*

*(Rui, vários excertos do diário retirados de diversos dias)*

### 6.2.3. Questionário aos pais e/ou mães

Quanto ao questionário a ser respondido pelos pais e/ou mães, foi sugerido e explicado por mim numa reunião dos EE com a diretora de turma, no início de janeiro, com a informação de que o momento previsto para o seu envio era o final do ano letivo. Foi também adiantado que o questionário seria anónimo e se destinava a conhecer melhor o ambiente familiar do conjunto dos alunos da turma, o seu quotidiano fora da escola, a forma como estudavam, as estratégias utilizadas pelas famílias para apoiarem a escolaridade. Não se pediria que fosse a figura que exercia a função de EE a responder ao questionário. Poderia ser o pai, a mãe ou ambos, não sendo essa questão objeto de questionamento. De resto, sendo o questionário anónimo, não seria possível identificar o(s) respondente(s). Optou-se por uma reunião de EE para apresentar este instrumento e pedir a colaboração dos pais e mães, pois, embora a função de EE fosse cumprida na turma por 22 mães e 7 pais, em muitos casos, tanto o pai como a mãe compareciam juntos nas reuniões. Perante a manifestação de disponibilidade dos pais e mães presentes na reunião para o preenchimento do questionário, avançou-se para a elaboração desse instrumento.

Para a construção do questionário, foram consideradas as perguntas de investigação e o quadro teórico. A primeira versão foi submetida a um pré-teste, que consistiu na resposta ao questionário por três mães de alunos de 5º ano de outra escola, uma de classe trabalhadora e as restantes duas de estratos diferentes de classe média. Com esta amostra, procurou captar-se as características principais dos EE da turma do estudo, principalmente no que respeita ao género, às habilitações académicas, à classe social e à situação profissional. Após o preenchimento do questionário, houve uma conversa com cada EE sobre a sua opinião acerca do mesmo - nomeadamente a nível de compreensão de linguagem, de captação/manutenção de interesse no seu preenchimento – a que se acrescentava um pedido de sugestões de melhoria. As conversas foram muito interessantes e produtivas. Com os seus contributos, foram feitas algumas reformulações em alguns itens, tendo-se, assim, chegado à versão final (cf. Apêndice 13).

O questionário foi entregue numa das semanas finais do ano letivo. Foi enviado para casa através dos alunos, que, além de um exemplar do questionário, levaram ainda um envelope em branco, no qual ele deveria ser devolvido, a fim de garantir total anonimato. Dos 27 alunos, 26 devolveram o questionário respondido (pelo seu pai, pela sua mãe ou por

ambos, o que não foi possível saber, nem tal era o objetivo, dado o anonimato pretendido e assegurado). Alguns desses questionários traziam alguma(s) página(s) em branco<sup>44</sup>.

A análise dos questionários foi realizada por referência às frequências das respostas dos respetivos itens.

### 6.3. O FUTURO PROJETADO PELOS PAIS E PELAS MÃES PARA OS SEUS FILHOS OU FILHAS

“Todos os pais<sup>45</sup> desejam o melhor para os seus filhos<sup>46</sup>.” Esta é uma frequente e consensual afirmação do senso comum. O consenso, no entanto, termina quando se começa a aprofundar a questão: “O que é o ‘melhor’ para os filhos?”. O que se espera difere entre filhos e filhas? A quem cabe essa definição? Aos adultos? Aos adultos e às crianças? Como se alcança esse “melhor”? Que desempenho se espera das crianças?

Os objetivos educativos dos pais têm em vista, segundo Kellerhals e Montandon (1991), o desenvolvimento de um perfil específico de personalidade social que desejam para os seus filhos, bem como o posicionamento social que ambicionam para eles no futuro. Este posicionamento engloba o nível socioeducativo e a integração relacional.

Na turma deste estudo, os pais projetavam para os seus filhos, maioritariamente, uma formação académica de nível superior e o seu desenvolvimento como indivíduos autónomos e independentes. A primeira conclusão decorreu das respostas obtidas numa questão do questionário em que se solicitava a seleção de uma de três hipóteses de futuro pretendido para os filhos após o 12º ano:

*Continuasse a estudar num curso técnico-profissional.*

*Tirasse um curso superior.*

*Iniciasse uma atividade profissional.*

Dos 22 respondentes a esta questão, 21 optaram pelo “curso superior” e um assinalou “curso técnico-profissional”. Relembrando o meio social e a formação académica elevados da grande maioria dos pais da turma, estes resultados coincidem com os encontrados noutros estudos, como o de Kellerhals e Montandon (1991), que concluíram que, quanto mais alto é o estatuto social da família e quanto mais elevado é o nível de formação académica, maiores

---

<sup>44</sup> Como essa(s) página(s) se encontrava(m) no verso da(s) folha(s), possivelmente não se aperceberam dela(s).

<sup>45</sup> A designação “pais, tal como se clarificou no Capítulo 1,” referir-se-á às figuras parentais pai e/ou mãe, nas situações em que não existe necessidade de distinguir o género. Se tal for necessário, será explicitado.

<sup>46</sup> A designação “filhos” referir-se-á filhos e/ou filhas, nas situações em que não existe necessidade de distinguir o género. Se tal for necessário, será explicitado.

são as suas aspirações a uma formação universitária para os filhos. Quanto à conclusão de que os pais pretendiam que, no futuro, os filhos fossem indivíduos autónomos e independentes, para ela contribuíram, em primeiro lugar, as respostas obtidas no questionário, que se cruzam com a mesma ideia verbalizada recorrentemente em conversas informais e/ou entrevistas com pais.

Para a identificação da personalidade social desejada pelos pais para os seus filhos no futuro, foram tidas em conta as quatro principais dimensões da personalidade social definidas por Kellerhals e Montandon na mesma obra, nomeadamente, no domínio da instrumentalidade, a autorregulação e a acomodação; e, no domínio da expressividade, a cooperação e a sensibilidade. No questionário foi-lhes pedido que, de um conjunto de 11 caraterísticas - que correspondiam a exemplos concretos das referidas dimensões -, seleccionassem as 5 opções que consideravam mais importantes para que os filhos viessem a ter sucesso como adultos. Havia ainda a possibilidade de acrescentarem outras caraterísticas<sup>47</sup>.

Foram obtidas 23 respostas válidas, pois em 3 questionários este item ficou em branco. As escolhas dos pais incidiram, sobretudo, em competências de autorregulação (com destaque para a autonomia), a nível da instrumentalidade; e em competências de cooperação e de sensibilidade, a nível da expressividade. Por um lado, no que à autorregulação – particularmente à autonomia - se refere, os pais afirmaram querer que os filhos venham a:

*adaptar-se facilmente a situações novas (18)*  
*saber usar recursos para resolver problemas (18)*  
*desembaraçar-se sozinho[s] (12)*  
*ser capaz[es] de afirmar a sua personalidade (6)*

Por outro lado, considerando a cooperação, os pais manifestaram vontade de que os filhos venham a ter:

*capacidade de trabalho em grupo (16)*  
*facilidade de convívio com diferentes culturas, níveis sociais, etc. (15)*

---

<sup>47</sup> Item do questionário: “Das caraterísticas que se seguem, quais são as cinco que considera mais importantes que o seu filho/a desenvolva para ter sucesso como adulto? (Assinale apenas 5, com X.)

1. Tenha resultados escolares acima da média. 2. Tenha resultados escolares positivos. 3. Tenha gosto por aprender. 4. Se adapte facilmente a situações novas. 5. Tenha facilidade de convívio com pessoas de diferentes extratos sociais, culturas, etc. 6. Lute por ser melhor que os outros. 7. Saiba utilizar recursos para resolver problemas. 8. Tenha capacidade de trabalho em grupo. 9. Saiba desembaraçar-se sozinho. 10. Seja capaz de afirmar a sua personalidade. 11. Cumpra as regras estabelecidas. 12. Outras. Quais?”

No que se refere ao domínio da sensibilidade explicitaram o desejo de que os filhos venham a ter:

*gosto por aprender (18)*

*resultados escolares positivos (8)*

*resultados escolares acima da média (7)*

Na opção mais valorizada, o *gosto por aprender*, esse gosto não se encontra circunscrito à formação acadêmica, no âmbito da qual, de resto, poucos mostravam valorizar como importante para o sucesso no futuro a obtenção de resultados escolares elevados. O número reduzido de pais que valorizaram os *resultados escolares positivos* ou *acima da média* contudo está em dissonância dados recolhidos com as crianças e apresentados no capítulo 5, que dão conta da exigência dos pais face às suas notas escolares. Uma minoria de pais selecionou competências de acomodação:

*cumprir as regras estabelecidas (7)*

Os resultados apresentados colocam dificuldades de interpretação. Se evidenciam o objetivo dos pais de educarem os filhos com vista a tornarem-se adultos independentes e autónomos, permitem sugerir também que a independência e autonomia se destinam a uma integração baseada na adaptação no futuro e não na afirmação individual de si. Veja-se o número reduzido de escolhas do item seguinte:

*ser capaz de afirmar a sua personalidade (6).*

Os resultados evidenciam ainda o desejo paterno de que os filhos desenvolvam as competências de agência relacional acima mencionadas, cujo exercício, de resto, surgiu já nos capítulos anteriores, norteado por valores de solidariedade e entendimento e também de benefício social da turma. São disso exemplos a participação espontânea de crianças nas aulas de HGP e FC com coisas trazidas de casa para partilhar conhecimentos e experiências com a turma (exs.: episódios do bolo de alfarroba e de trabalhos voluntários/objetos encontrados/documentos) e a colaboração na preparação e apresentação de participações em espetáculos (ex.: teatro de Inglês e CC). Por vezes o exercício de agência relacional era dificultado por interesses pessoais de uma minoria pouco significativa (ex.: participação no Footpaper).

As conversas informais e as entrevistas com alguns encarregados de educação possibilitaram analisar com mais pormenor os objetivos de longo prazo na educação dos seus filhos, ou seja, em que tipo de adulto gostavam que eles se tornassem. Na maior parte dos



casos as suas respostas confirmavam os resultados do questionário, mas permitindo compreendê-los mais em profundidade. Noutros casos, revelavam objetivos diferentes, mas igualmente de modo mais minucioso, em que se vislumbra, por vezes, que a vida é vivida com uma sensação de ameaça latente.

A mãe da Mariana, numa entrevista em junho, afirmava:

*O respeito é o essencial para um miúdo ir para a frente. O respeito... e depois claro, um bocadinho de calma, nada de se exhibir, pessoas que sejam pacatas e que saibam ocupar o seu lugar e pouco faladoras.*

*(Mãe da Mariana)*

A esta dimensão de acomodação em que o filho/indivíduo se deve proteger de uma exposição que o possa fragilizar, acrescentava-se, contudo, a exigência ativa de reciprocidade no respeito, associada a uma estratégia ofensiva/defensiva de pendor igualitário:

*Eu valorizo e exijo: para que os meus filhos sejam respeitados, exijo que eles primeiro respeitem, para que depois eu possa ter armas com que me defender, não é?*

*(Mãe da Mariana)*

Igualmente presente nos objetivos da mãe da Mariana para os seus filhos no presente e no futuro está a dimensão de cooperação (particularmente as qualidades de solidariedade e disponibilidade), marcada por uma componente de intervenção social. Na mesma entrevista, contou-me como fazia trabalho voluntário em campanhas diversas, incluindo as do Banco Alimentar Contra a Fome e de como toda a família participava nessas campanhas. A ideia de “ajudar os outros para que um dia nos possam ajudar a nós” introduz, no entanto, alguma ambiguidade e alguma incerteza no desinteresse dessa ação, sugerindo que ela corresponde a um investimento do qual se pretende retorno no futuro.

*Eu tento inculcar aos meus filhos que devemos ajudar os outros para que um dia nos possam ajudar a nós. E devemos estar sempre de olho aberto para o próximo, porque é muito importante. (...) porque às vezes não é só o dinheiro que ajuda, uma palavra é muito importante, não é? Uma palavra de conforto, uma palavra de dizer assim: precisas de um ombro, eu estou aqui.*

*(Mãe da Mariana, entrevista, junho)*

Contou como a filha, no fim da recolha, continuava incansável nas tarefas subsequentes, “a entregar os sacos”, “para a frente, para trás”, e, ao contrário do enorme apetite com que sempre lhe anda a pedir comida, “Fica muito bem, não fica cansada, não tem fome.” Uma “maravilha”, rematou, orgulhosa da forma como a filha ia integrando os valores que procurava inculcar-lhe. Pertencente à classe trabalhadora e com baixo nível de escolaridade, a mãe da

Mariana valoriza a dimensão de acomodação na educação dos filhos, como é próprio deste estrato social. Contudo, a acomodação que preconiza é marcada por uma concepção de igualdade relacional (política) apesar da desigualdade social. Já não é uma acomodação subserviente mas orgulhosa e tensa, patente no que se refere à exigência ativa de reciprocidade no respeito. Esta exigência liga-se, provavelmente, a um traço marcante desta família, a sua consciência social e política da qual, de resto, resulta uma agência social informada.

A descoberta de si, num caminho feito de exploração, é um objetivo que a mãe da Isabel coloca para a educação da filha a longo prazo. A diversidade de interesses da Isabel torna a tarefa simultaneamente difícil mas aliciante. A mãe nada lhe impõe, procurando, contudo, facultar-lhe as oportunidades de experimentação, muito de acordo com o estilo maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012) e o de cultivo orquestrado (Lareau, 2003), bem como com a *viagem-descoberta “à la carte”* acompanhada por um *pai/mãe “operador turístico”*<sup>48</sup>, preconizada por François de Singly (2009). A sensibilidade (principalmente abarcando imaginação e criatividade) é uma dimensão presente no testemunho recolhido:

*Ela diz que quer ser pianista e ir pelo mundo fora a tocar, mas depois também diz que gosta muito de desenho e adora as aulas de EVT e adora a professora de EVT. E tudo o que seja artes. Ela também está no ballet desde os 4 anos, a dizer que desistia do 4º para o 5º ano, mas agora nem fala em desistir. Estou convencida de que ela vai para as artes. (...) Isto não quer dizer que ela vá para música. O que eu sinto nela é que, se calhar, vai para artes. E eu digo “se calhar” porque ela também tem muitos [outros] interesses. Agora anda encantada com Ciências por causa do microscópio que viu no laboratório na aula de CN. Também tem um microscópio em casa e já andou lá a analisar uma série de coisas. (...) Ela também gosta muito de História; absorve tudo o que a professora de História diz.*

*(Mãe da Isabel, entrevista, maio)*

O pai da Luísa salienta a importância do espírito de abertura para o mundo que é importante ter na vida e que tanto ele como a esposa procuram cultivar na filha, num testemunho que, mostrando a valorização de autorregulação e sensibilidade, vai muito para além disso. Depois de revelar que, tanto ele como a esposa, tinham já vivido e/ou trabalhado em vários países, destacou a importância que ambos atribuíam à preparação da sua filha para as mudanças que caracterizam o mundo de hoje. Plasticidade e otimismo sobressaem como componentes do espírito de abertura que advogam, também lembrando a *viagem-descoberta “à la carte”* de Singly (2009).

---

<sup>48</sup> Traduzido do original “parent voyageur” (Singly, 2009, p. 13).

*Encaramos as coisas com “Vamos e vai ser bom”. O que pode não acontecer. Mesmo esta nossa vinda para uma nova cidade, há pouco tempo, para ela já foi uma mudança muito maior do que mudar de escola [este ano]. (...) Portanto acho que também temos que lhe conseguir incutir um bocadinho esse ensinamento de vida que é ir para as coisas de espírito aberto. Todas as coisas têm coisas boas e más, não é?*

*(Pai da Luísa, entrevista, novembro)*

Expondo-me o que considerava importante que o seu filho adquirisse como preparação para o futuro, o pai do Rodrigo, numa entrevista, separou a sua resposta em duas partes: a educação “na escola” e a educação “não formal”. Na escola, o importante é “o currículo normal”, mas principalmente “o grupo, a turma, esta dinâmica de vida em sociedade”, chamando a atenção para algo que diz nem sempre acontecer: “Acho que faz sentido que lhes expliquem o porquê das regras, que isso é uma coisa que às vezes falta!”. Por isso, na educação não formal procura “outro tipo de competências, que [lhe] parece também importante eles adquirirem”, mais próximas da experiência da democracia mas também antecipatórias da integração laboral futura, encontrando-as nos escuteiros, a que ambos pertencem:

*Nos escuteiros, claramente o trabalho em grupo, o sentido de pertença ao grupo. (...) O que funciona é o grupo, as decisões são tomadas pelo grupo, a evolução é feita ao ritmo do pequeno grupo de trabalho, é mais democrático. A escolha das atividades, eles é que pensam nas atividades, discutem entre eles, escolhem aquela que lhes parece ser a mais consensual entre a maioria e depois juntam-se e concretizam a atividade com o esforço de todos e o que quer que seja que vão fazer só acontece se todos se envolverem nisso. (...) O papel do adulto é completamente diferente, o papel do adulto é de proporcionador das soluções ou de lhes mostrar hipóteses de chegar àquilo que eles querem fazer. (...) E espero que quando eles forem mais crescidos e adultos, que essa dinâmica de grupo faça a diferença, porque acho que as crianças que vivem o escutismo, integram-se mais facilmente depois na vida do trabalho. Chegam a uma empresa e percebem perfeitamente a dinâmica das coisas e a importância da sua parte do trabalho para o resultado final.*

*(Pai do Rodrigo, entrevista, maio)*

O papel facilitador do adulto preconizado no estilo maiêutico encontra-se aqui claramente ao serviço de uma comunidade em que existe cooperação e que se quer democrática. É vivendo práticas desse tipo nesta comunidade, os escuteiros, que Rodrigo e os colegas se vão formando e crescendo para a vida de adultos. É nessa prática que vão experimentando a sua autonomia e constatando que contribuem para um resultado final que não se conseguiria na ausência de cooperação por parte de qualquer dos elementos do grupo, sendo essa prática enquadrada pelo exercício de valores de democracia. É desse modo que se vai construindo a sua personalidade social. À escola, o pai do Rodrigo aponta a falha da

inexistência de democracia na definição das regras que, além de não passarem por negociação, também não são explicadas, mas simplesmente impostas.

Em suma, a longo prazo, os pais, de forma geral, desejam que os filhos desenvolvam uma personalidade social contemplando traços instrumentais, particularmente de autorregulação, e traços de expressividade, especialmente de cooperação, mas também de sensibilidade. Kellerhals e Montandon (1991), partindo dos resultados dos seus estudos, afirmam que a autorregulação é como que uma norma cultural que caracteriza os estratos sociais mais elevados, que valorizam também a sensibilidade. Já a cooperação encontra-se dispersa na escala social. Os estudos de Teresa Seabra (2000) reforçam a preocupação das classes média/alta na autorrealização dos seus filhos no futuro, sublinhando o seu objetivo de que eles se tornem “pessoas criativas, curiosas, sensíveis, responsáveis e sociáveis” (Seabra, 2000, p. 78). Pouco importante para os pais parece ser a capacidade de os filhos, enquanto adultos, serem “capaz[es] de afirmar a sua personalidade<sup>49</sup>, para o desenvolvimento da qual se empenham em criar condições facilitadoras, no seio de um modelo familiar que deixou de ser transmissivo.

Os resultados do questionário aplicado aos encarregados de educação da turma encontram-se em linha com os destes estudos, na medida em que a maioria das famílias é de estratos sociais de classe média com níveis elevados de escolaridade. Na realidade familiar quotidiana o caminho para chegar ao futuro mostra-se, nesta turma, com um cariz muito mais individualista e competitivo. Com efeito, como se verificou no capítulo 5, de forma geral, os pais privilegiam os resultados escolares (elevados) e exercem, a esse nível, um grande controlo e uma grande exigência, consubstanciados num estilo educativo de disciplina suavizada. Em concordância com os estudos de Kellerhals e Widmer (2012) e de Lareau (2003), para estes pais de classe média, a felicidade futura dos filhos passa pela realização profissional, a qual decorre do sucesso académico (elevado).

#### 6.4. O OFÍCIO DE ESTUDANTE VIVIDO FORA DOS MUROS DA ESCOLA

A transição escolar pluridimensional que tem vindo a ser analisada fez-se sentir também na vida familiar, tanto pelas crianças como pelos seus pais e, eventualmente, outros elementos da família. Mais uns quantos fios da elaborada teia de que se tece a integração escolar correspondente a essa transição.

---

<sup>49</sup> Relembra-se que, no questionário, apenas 6 de 23 respostas dadas corresponderam à seleção da opção “ser capaz de afirmar a sua personalidade.

Interpelados, no questionário aos pais/mães, sobre as alterações que a mudança de escola/ciclo de escolaridade tinha trazido ao cotidiano familiar<sup>50</sup>, os pais que responderam a esta questão (23) apenas destacaram:

*o transporte de/para as escolas básica e/ou de música (12)*

*o horário das refeições, incluindo o almoço dos filhos (11)*

*o apoio ao estudo (10)*

Outros aspetos foram mencionados por um número muito pequeno de pais. Sendo o horário das refeições ditado pelo horário escolar, sem possibilidade de agência de pais nem de filhos, interessa, sobretudo, analisar as outras duas questões selecionadas pelos pais: o transporte de/para as escolas básica e/ou de música e o apoio ao estudo. Como se concretizava e se caracterizava a agência das crianças no exercício do seu ofício de estudantes fora da escola? Que tipo de interações familiares se desenvolviam em torno das tarefas de transporte das crianças e de estudo em casa? Esta dimensão é observada quer através dos resultados dos questionários, quer da leitura dos diários.

#### 6.4.1. O transporte...

...de casa para a(s) escola(s) e de regresso a casa...

Mais de metade das crianças morava a menos de 500 metros da escola básica, havendo um número mais pequeno que residia numa distância compreendida entre 1 e 2 Km. Existia apenas uma criança habitando mais longe, a cerca de 6 Km. Desta forma, a maior parte das crianças parecia ter condições para fazer o trajeto casa-escola a pé com facilidade. Esta situação alargava-se à escola de música, que distava da escola básica menos de 1 Km, tendo apenas como obstáculo a necessidade de atravessar uma artéria muito movimentada, a qual, no entanto, tinha passadeiras com semáforos.

---

<sup>50</sup> Item do questionário " A entrada na nova escola e a forma como decorreu o ano letivo fez a família ter que fazer ajustamentos ou alterações no seu quotidiano? 1. Sim 2. Não.

Se respondeu afirmativamente, indique quais foram esses ajustamentos ou alterações, assinalando-os com X. Nas linhas em baixo, explique em que consistiram esses ajustamentos/alterações. 1. Horário das refeições. 2. Local de almoço do/a filho. 3. Hora de deitar do/a filho/a. 4. Hora de levantar do/a filho/a. 5. Apoio ao filho/a no estudo. 6. Transporte de e para a Escola Básica e a Escola de Música. 7. Transporte de e para atividades fora destas escolas. 8. Outros. Quais?"

Que meios de transporte referem, então, os EE, no questionário, serem utilizados pelos seus filhos nas deslocações entre a casa e as duas escolas<sup>51</sup>?

- Carro (carro dos pais - 20; carro de pais de amigos - 5; carro de familiares - 4)
- A pé – 14
- Transporte público – 3
- Bicicleta – 1
- Carrinha do ATL - 1

A primeira conclusão é que a maioria das crianças usava vários meios de transporte, com acentuado predomínio para o carro. Das 20 crianças que se deslocavam no carro dos pais, apenas para quatro era este o único meio de transporte usado.

Um número significativo de crianças fazia o trajeto a pé mas, à exceção de duas que o faziam sempre, as restantes alternavam esse modo de deslocação com outros.

Os demais meios de transporte (transporte público, bicicleta e carrinha do ATL), apesar de serem utilizados por poucas crianças, também alternavam com outras formas de deslocação.

A utilização de diversos meios de transporte obrigava as famílias a fazerem uma gestão de todos eles de acordo com os locais / horas / disponibilidades, bem como a estabelecer algumas redes de apoio (mútuo ou não) com familiares e/ou pais de outras crianças.

Nos seus diários as crianças dão conta da utilização de vários modos de transporte, dos vários familiares adultos e jovens envolvidos no “leva e traz”, incluindo o recurso a redes de pais de crianças amigas, mas também à viagem independente a pé:

*Eu acordei às 7h30 da manhã. Vou para a escola. É o meu avô que me leva. E de vez em quando o meu irmão e a minha avó também me levam.*

*(Mariana)*

*Vim embora da escola sozinha no autocarro.*

*(Helena)*

*Depois o ATL foi-me buscar à escola. Almocei, brinquei e estudei no ATL.*

*(Dânia)*

---

<sup>51</sup> Item do questionário: “Deslocação de e para a Escola Básica e a Escola de Música: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

1. A pé. 2. De transporte público. 3. De carro, com os pais. 4. De carro, com pais de amigos. 5. Outras formas. Quais?”

*Depois, como vou sempre (a não ser que esteja doente), fui para a escola, mas desta vez na minha bicicleta.*

*(Rui)*

Relatam, igualmente, a utilização de diversas formas de transporte ao longo do dia:

*Fui para a escola a pé com o meu irmão mais velho (como sempre).*

*(...)*

*Às 17:15 fui para a escola de música foi a minha mãe e o meu pai que me levaram.*

*(...) Saí da aula e fiquei à espera do meu irmão mais velho, que também estava a ter aula. Mal ele saiu e acabou de tagarelar, fomos de carro com o meu pai para casa.*

*(Amélia)*

*A minha mãe não me pôde ir buscar à escola. E nisso eram 18:30. Lembrei-me que a Rita saía a essa hora. Por isso, pedi-lhe boleia. A mãe dela trouxe-me a casa.*

*(Zélia)*

*Hoje foi o meu pai que me levou a mim e ao meu irmão para a escola. No carro ninguém falava, pois, ainda tínhamos um bocado de sono.*

*(...)*

*Quando o meu pai chega para me levar a mim e à Zélia à escola de música, é sempre uma grande excitação no carro. O meu pai diz que nós as duas parecemos “galinhas”.*

*Quando saímos da aula a Raquel estava à nossa espera para fazer os TPC e estudar. Depois, o meu pai foi buscar-nos, a mim, à Raquel e à Zélia. Depois fomos buscar o meu irmão mais novo à escola dele.*

*(Luísa)*

Do pai da Luísa (como de vários outros da turma), dir-se-ia ser um verdadeiro “pai-taxista”, dada a quantidade de vezes em que, ao longo do dia, fazia transporte dos filhos e seus amigos entre a casa e as escolas (e embora este excerto não o refira, dias havia em que se acrescentavam as atividades extraescolares). Com efeito, pais de crianças, pais de alunos, muitos dos pais e mães da turma eram também pais/mães-taxistas, desdobrando-se entre o transporte de um ou mais filhos de casa para a escola ou vice-versa, da escola para o futebol/dança/natação ou vice-versa, da casa ou escola para casa de amigos ou vice-versa. Função semelhante foi reconhecida e idêntica designação foi atribuída a este papel cumprido pelos pais por dois autores: Perrenoud (2001) afirma que a distância entre a casa e a escola poderá obrigar “os pais a fazerem ‘serviço de táxi’” (p. 68), enquanto Singly (2002) se refere ao papel de “pai/mãe-táxi”<sup>52</sup> (p. 33) nas deslocações de/para a escola ou atividades não

---

<sup>52</sup> Traduzido do original “rôle de parent-taxi” (Singly, 2002, p. 33).

escolares . Ousaria até designar estes progenitores como “pais/mães-taxistas-contorcionistas”, na medida em que têm que contorcer o tempo e contorcer-se no tempo e no espaço, de forma verdadeiramente hábil, elástica e, até, mágica, para conseguirem conciliar os seus afazeres profissionais com os múltiplos serviços diários de pai/mãe-taxista.

Em suma, a maior parte das crianças era transportada; só duas iam sempre pelos seus próprios meios, a pé. Estes pais não esperavam delas autonomia nas suas deslocações, embora residissem muito perto da escola, atribuindo-se esta obrigação diária. O facto de o horário escolar se repartir por duas escolas aumentava esta necessidade.

#### ...passando pelas atividades extraescolares

Aos transportes de/para a(s) escola(s). acrescentavam-se ainda os transportes de/para as atividades extraescolares, que eram frequentadas pela maior parte das crianças. Nos dados recolhidos através do questionário aos pais/mães<sup>53</sup> e no sociograma é patente que estas atividades eram de carácter desportivo e/ou cultural, na maior parte dos casos uma, nunca excedendo duas<sup>54</sup>. Quase metade das crianças frequentava uma atividade de carácter formativo religioso: aulas de catequese. Apesar do quotidiano bastante preenchido destas crianças, o número de atividades que elas praticavam é inferior ao encontrado noutros estudos para a classe média (predominante na turma) (Lareau, 2003). Contudo, há que ter em conta que a frequência de ensino articulado de música obrigava já a um trabalho acrescido de articulação entre as duas escolas, e a aprendizagem de música constitui uma das atividades preferencialmente escolhidas pela classe média como oferta educativa suplementar à escola.

Nas atividades de lazer, o desporto predominava um desporto individual, a natação (8 crianças), seguido de dança (7). Eram praticados vários desportos coletivos, mas por poucas crianças cada um (andebol - 2, futebol -1, futsal – 1 e voleibol - 1). O escutismo era praticado por 2 crianças. De forma geral, estas atividades eram frequentadas por mais do que uma criança da turma, ligadas por laços de amizade, o que criava oportunidades, aos pais, de partilharem os transportes.

Existia um pequeno número de famílias em que os filhos e os pais praticavam, em conjunto, atividades de lazer organizadas, nomeadamente, escutismo (2) e dança (1).

---

<sup>53</sup> Itens do questionário aos pais/mães:

“O seu filho/a pratica/frequenta atividades extraescolares? Sim \_\_\_\_, Não \_\_\_\_

Se respondeu que sim, indique quais: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.): 1. Futebol 2. Futsal 3. Natação 4. Andebol 5. Dança 6. Ballet 7. Catequese 8. Escuteiros 9. Instituto Inglês 10. Outras. Quais?”

<sup>54</sup> Dados recolhidos, principalmente, através do questionário aos pais/mães e do sociograma.



Nos seus diários, as crianças falam sobre as atividades extraescolares que frequentavam. Mostram entusiasmo pela sua prática e nunca mencionam se a opção por essa atividade tinha sido sua ou dos pais.

*Quando as aulas acabaram, às 18:00, fui lanchar rápido e equipar-me para o treino de futsal e o treino não foi calmo porque vamos ter um grande jogo no sábado contra um clube rival. O meu clube está em 4º lugar a 3 pontos deles, porque perdemos com eles fora na 1ª volta do campeonato. Agora eles vêm a nossa casa e acredito que nós vamos ganhar e eu sou guarda-redes.*

*(Leonardo)*

*Pois é, hoje tive treino de andebol. Acho que foi um treino mais ou menos. Porque o meu treinador é um pouco exigente.*

*(Mariana)*

*Tive de me levantar cedo porque tive aula de dança. Acho que me saí bem na aula, pelo menos a professora não se queixou. (...) Às 19:00 fui assistir a uma aula de dança de um nível mais avançado. Ajuda para melhorar os meus erros. A sério, resulta mesmo!*

*(Sílvia)*

*Hoje de manhã às 9:30 fui para a dança. A Cristina também anda!*

*(Sílvia)*

*[Depois das aulas] fiz a mochila para os escuteiros.*

*Fui para os escuteiros e diverti-me muito. E dormi lá (que fixe).*

#### Sábado

*(...) Fui eu que cozinhei à noite e estava bom.*

*Jogámos às cartas. Tive frio e quem estava comigo também. Por isso fomos para dentro e fomos dormir.*

#### Domingo

*Andamos a arrumar as coisas. Hoje é o dia do aniversário do grupo e vai haver um almoço de convívio.*

*(Helena)*

#### Sábado

*11:00 – Hoje acordei tarde...*

*- Oh não às 11:30h tenho aula de ténis.*

*11:30 – Aula de ténis!!! Yesss.*

*(Raquel)*

Os transportes de/para as atividades extraescolares faziam-se com recurso aos mesmos meios que eram usados para a escola básica<sup>55</sup>. A autonomia das crianças continuava a ser pouca, pois só duas faziam as deslocações sempre a pé. Continuava a haver grande conjugação de meios, mas agora com predominância para o recurso exclusivo às famílias. Eram poucas as crianças que se deslocavam de boleia com os pais de amigos, talvez porque não houvesse muitas a frequentar a mesma atividade.

Singly (2002) fala da pré-adolescência e da adolescência como o tempo em que se reconhece socialmente aos jovens o direito de, progressivamente, se poderem distanciar dos pais e irem criando alguma independência. Uma das formas de o fazer é a conquista de independência espacial, que passa por adquirirem o direito de se deslocarem sozinhos num determinado perímetro. Num estudo que fez com crianças de 11 anos (um ano mais velhas do que as crianças desta turma), Singly (2002) verificou que uma percentagem significativa se deslocava de/para a escola sozinha (28,4%) ou com colegas (38%); as restantes (33,7%) deslocavam-se com os pais. O regresso de atividades extraescolares era maioritariamente feito de carro na companhia dos pais (61%). O autor concluía que uma possível razão para este maior acompanhamento pelos pais na deslocação a nível das atividades extraescolares seria uma forma de compensação por serem eles a escolher essas atividades e não os filhos ou por a distância poder ser maior.

Comparando os dados recolhidos por Singly com os deste estudo, verifica-se que as crianças da turma não têm ainda tanta liberdade de deslocação a sós e não se registam diferenças significativas entre os modos de deslocação de/para a escola e/ou as atividades extraescolares. Por um lado, as crianças são um ano mais novas. Por outro, verifica-se a alternância entre as deslocações a pé e as viagens de carro. Poder-se-á estar perante uma atribuição mais gradual desse direito de deslocação. Pode admitir-se também que o regresso das atividades extraescolares seja realizado de carro dado o horário tardio em que ocorre, sendo esse transporte facilitado por coincidir com o final do dia de trabalho dos pais. Um aspeto comum nos dados recolhidos por Singly e nos do presente estudo é o agrado com que as crianças aceitam ser transportadas pelos pais. Recordo como a Luísa registou no seu diário o comentário do seu pai à “grande excitação [dela e das amigas] no carro”.

---

<sup>55</sup> Item do questionário: “Deslocação de e para as atividades fora da escola (desporto, dança, etc.): (Pode assinalar com X mais do que uma opção.)

1. A pé. 2. De transporte público. 3. De carro, com os pais. 4. De carro, com pais de amigos. 5. Outras formas. Quais?”

### 6.4.2. O estudo em casa

O estudo em casa mostrou-se uma parte importante da vida estudantil das crianças e da sua integração académica no 5º ano, marcado pela mudança estrutural da monodocência para a pluridocência. Em vez de um professor a marcar TPC, havia agora vários, lecionando cada um uma só disciplina. As várias disciplinas distribuíam-se ao longo da semana de acordo com um horário fixo. Esta nova realidade requeria novas competências no desempenho do *ofício de aluno*, tanto dentro como fora dos muros da escola. Acarretava, igualmente, novos desafios e novas exigências aos *pais de alunos* - na designação de Perrenoud (2001) -, ou *pais de alunos profissionais* - de acordo com a designação dada por Singly (2005) -, no exercício desse papel social (Perrenoud, 2001). Sem o professor único a dizer o que devia ser feito para o dia seguinte, era esperada uma maior autonomia dos alunos na sua faceta de *estudantes*, ou seja, no cumprimento das suas tarefas de estudo autónomo fora da escola, sem supervisão direta dos seus professores. A eles cabia, desde logo, determinar o que estudar em cada dia, priorizar as tarefas do dia e decidir como as realizar. Sobre os pais destes estudantes, a escola depositava também maiores e mais exigentes expectativas, esperando deles um acompanhamento regular dos seus filhos-estudantes. Com filhos-alunos na escola, os *pais de alunos* têm, em casa, além dos seus *filhos-crianças*, os seus *filhos-estudantes*, junto dos quais a escola espera que desempenhem um outro papel social, o de *pais de estudantes*. É esta dimensão de estudante vivida no contexto familiar - exercida com maior ou menor autonomia, com menor ou maior intervenção dos pais e da famílias – e as dinâmicas familiares desenvolvidas em seu torno que se procurará aprofundar seguidamente.

#### Iniciativa do estudo

Diariamente as crianças tinham TPC de uma ou várias disciplinas, além de tarefas de estudo ou de revisão. Estudavam por sua iniciativa? Precisavam de ser solicitadas para tal? E como reagiam a essas solicitações?

Segundo as respostas dos 26 pais ao questionário<sup>56</sup>, quase todas as crianças (19) estudavam quase sempre por iniciativa própria. A este grupo maioritário seguia-se um de 5 crianças que só estudavam a pedido dos pais e/ou do explicador. Apenas duas crianças

---

<sup>56</sup> Item do questionário: “Na maior parte das vezes, o seu filho/filha faz os TPC e estuda:

1. Por iniciativa própria. 2. A pedido dos pais. 3. Obrigado pelos pais. 4. A pedido de outros adultos. Quem? 5. Obrigado por outros adultos. Quem?”

resistiam a estudar e só cumpriam essa tarefa após intervenção enérgica dos pais, muitas vezes obrigadas por eles.

Nas sessões de atividades participativas sobre as fotografias com situações de estudo em casa, referidas no início deste capítulo, algumas crianças falaram do seu gosto pelo estudo ou da falta dele e da forma como se implicavam nessa tarefa.

*Sónia – Às vezes é preciso mandarem-me estudar. Não gosto de estudar.*

*Investigadora – E quem é que te manda estudar?*

*Sónia – É a minha mãe. Ou o meu pai. (...) E depois também estudo na explicação, E também estudo aqui na escola, na sala de estudo.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, janeiro)*

Segundo a tipologia de envolvimento parental na educação centrada nas crianças e nos jovens de Edwards e Alldred (2000), Sónia e muitas outras crianças mostravam-se, neste domínio, passivas perante o envolvimento dos pais, que aceitavam sem contestação, num misto de familiarização e de institucionalização. Rui faz questão de vincar a sua convicção de que este procedimento é geral na turma: às vezes as crianças não querem estudar, os pais mandam e elas obedecem sem manifestar oposição.

*Investigadora – E em tua casa tu vais estudar sem ser preciso mandar, ou às vezes é preciso mandar-te estudar?*

*Rui – Às vezes, **como todos nós que estamos aqui na sala** (diz, enfatizando a parte final da resposta, enquanto girava a cabeça para abranger com o olhar todos os colegas).*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, janeiro)*

Não obstante, também há muitas crianças que estudam por sua iniciativa e, até, com gosto. Raquel deixa bem claro que o faz:

*Eu estudo sempre em casa, por mim própria. Não é preciso que me mandem. Os meus pais não me mandam estudar.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, janeiro)*

Amélia vinca idêntico sentimento, explicando mesmo o seu processo de adaptação gradual às novas exigências de estudo. Os seus valores relativos à escola e ao sucesso académico criam nela disposições que a levam a procurar formas de ultrapassar as

dificuldades iniciais de organização eficaz e rentável do seu tempo de estudo. O sucesso que vai alcançando nesse propósito aumenta a sua motivação intrínseca e o seu gosto pelo estudo.

*Amélia - Primeiro comecei por não querer muito estudar e isso. Não tinha muita curiosidade em estudar. Só que depois comecei a ver: "Se eu não estudo, vou tirar tudo negativas e não vou conseguir acompanhar as matérias." Então comecei a estudar um bocadinho em cada dia e depois comecei a aumentar cada vez mais até chegar ao nível em que me dava bem. E cada vez gosto mais de estudar.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, fevereiro)*

Outras crianças há que, estudando sem que ninguém as mande, também criam estratégias de motivação quando lhes falta a vontade. É o caso de Leonardo, que nem sempre tem vontade de estudar, mas não precisa de ser obrigado. Uma vez os seus valores face ao saber académico e à instituição escolar levam-no a encetar um estudo com fins instrumentais para atingir o seu desígnio de obtenção de boas notas. Outras vezes, a ordem que a mãe lhe daria em caso de incumprimento surge de forma antecipatória na sua mente, tal bastando para que ele aja estudando, a fim de evitar o raspanete. Trata-se, segundo as autoras Edwards e Alldred (2000) de um padrão de "passividade ativa", ou seja, uma variante da categoria 2 já referida: crianças passivas perante o envolvimento parental. Decorre do facto de dependência e agência não serem inconciliáveis e a dependência das crianças face aos adultos se conjugar com a sua ação reflexiva e estratégica, em diferentes graus e de modos muito diversos, conforme as circunstâncias.

*Investigadora – Como é que tu te motivas a ti próprio quando não te apetece estudar?*

*Leonardo – Vejo que tenho que melhorar as notas, que tenho notas más e tenho que as melhorar. E para a minha mãe também não ter que me mandar.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias, janeiro)*

Outras crianças houve que admitiram não gostar de estudar mas optarem por o fazer sem serem obrigadas, encontrando as mais variadas formas de motivação.

*Investigadora – Então se não gostas de estudar, como é que encontras a motivação para ires estudar?*

*Mariana – Faço de conta que sou a professora e tenho alunos e **brinco a estudar** (ênfatisa estas palavras).*

*Rodrigo – Como é que fazes isso? Não percebi.*

*Mariana – Eu estou aqui na secretária (aponta para a fotografia do seu local de estudo, projetada na parede). Faço de conta que tenho os alunos à frente e dou a matéria que os professores nos deram.*

*Nuno – Pois, acho que o único aluno é o porquinho-mealheiro que tens ali na secretária.*

*Amélia – Ou então falas para as paredes.*

*Mariana (rindo) – Pode dizer-se que sim.*

*(Todos se riem.)*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias, março)*

Mariana motiva-se para o estudo integrando-o na sua cultura infantil, através da apropriação criativa do seu quotidiano escolar, do qual reproduz uma cena de aula. Transforma-a numa brincadeira e muda o seu estatuto de aluna para professora. Esta reprodução interpretativa (Corsaro, 2002) dá sentido à tarefa e Mariana ganha entusiasmo para a cumprir, “brinc[ando] a estudar”. Por outro lado, o ambiente das sessões de atividades com as crianças fica aqui bem retratado: ambiente descontraído, interesse generalizado na participação, curiosidade, sentido de humor, aceitação mútua de brincadeiras.

Já Rosa motiva-se com a atribuição, a si própria, de uma recompensa no final do estudo:

*Estudo sem ninguém mandar. E no fim vou ao computador... mas a minha mãe não sabe. (...) É a minha recompensa.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas, março)*

Também nos diários, algumas crianças confidenciam os seus sentimentos acerca do estudo em casa e descrevem como se envolvem na sua realização.

*5ª feira:*

*Eu cheguei a casa e almocei logo. Fui fazer os T.P.C. que por acaso estavam do meu agrado: eram fáceis, curtos e consegui fazê-los em menos de 2 min. Assim tive muito mais tempo para estudar tanto piano como formação musical e outras disciplinas da escola.*

*Depois disto tudo lanchei sozinha em minha casa.*

*(Amélia)*

Mais uma vez se verifica a motivação intrínseca da Amélia para o estudo. Apesar de se encontrar sozinha em casa, a interiorização de valores favoráveis à cultura escolar que deixa transparecer norteia as suas disposições (Bourdieu, 1999, 2003) para agir como a escola e a família esperam de si. Age, assim, com agrado, de forma reflexiva e estratégica na organização

das várias tarefas de estudo. Não é, de resto, a única a mostrar motivação intrínseca, que se alarga ao estudo da música, pelo qual Amélia parece nutrir um interesse especial:

*Amélia - Tu gostas de estudar?*

*Helena – Gosto. Há alguns dias em que não me apetece, mas estudo. Mas gosto.*

*(...)*

*Amélia – Gostas da música?*

*Helena – Gosto. Muito.*

*Amélia – Achas que é difícil andar a tocar pela primeira vez?*

*Helena - Não. No início era, mas agora já me habituei, já é mais normal. Agora se deixasse de repente é que já era assim esquisito.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias, março)*

### Local de estudo em casa

As fotografias exibidas pelas crianças nas várias sessões sobre o seu local de estudo, que têm vindo a ser mencionadas, davam conta de algumas comunalidades e de algumas especificidades.

Todas as crianças tinham um local destinado ao estudo, o que, só por si, mostra o papel de destaque que esta atividade merece nas respetivas famílias. O espaço de estudo revela-se, assim, um elemento de consideração indispensável na organização da casa e, consequentemente, na formação de disposições (Bourdieu, 1999, 2003) para o estudo nas crianças.

O local de estudo de grande parte das crianças situava-se no seu quarto, separado das áreas de dormir e de brincar. Outras, tinham um espaço seu num escritório, que era ocupado por outros elementos da família, a quem cabiam outras áreas dessa divisão da casa. Finalmente, um número residual de crianças estudava na sala, num espaço adaptado para esse efeito.

Todas as crianças tinham o seu local de estudo apetrechado com todos os objetos e instrumentos auxiliares necessários, desde livros a material de escrita. Se esse local se situava num escritório ou na sala, eram visíveis livros, enciclopédias, CDs, instrumentos musicais, quadros, ou seja, objetos de capital cultural no seu estado objetivado (Bourdieu, 1999):

*Daniela projeta fotografias suas a estudar deitada no chão ou sentada à sua secretária, próxima da secretária onde a mãe trabalha, ambas situadas numa sala.*

*Rosa – Esta secretária é só tua? (Daniela responde que sim.) Então porque é que está na sala?*

*Daniela – Porque foi posta ali.*

*Rosa – E tu não pediste, nem contrariaste nada? Não disseste “Ai eu quero-a no meu quarto.”?*

*Daniela – Não. Eu acho que está bem aí. Eu não gosto de estudar no meu quarto, porque fica muito longe.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias, fevereiro)*

Daniela é uma das poucas meninas que estuda num espaço comum da casa. Neste diálogo, Rosa e Daniela mostram encontrar-se, no que ao estudo e ao seu espaço na casa se refere, em fases diferentes. Daniela mostra-se ainda muito dependente do processo social de familiarização ao afirmar que gosta de ter ali a sua secretária porque no quarto “fica muito longe”... da mãe, pressupõe-se, visto as secretárias de ambas estarem próximas. Várias outras crianças revelaram (gostar de) estudar com os pais por perto. Já Rosa mostra uma agência característica do processo social de individualização ao requerer um espaço da casa próprio para si – o seu quarto -, admirando-se, inclusivamente, por Daniela não fazer o mesmo. A independência espacial, que consiste em ter um espaço para si e deslocar-se com independência nesse espaço, é, de resto, uma etapa na conquista progressiva de independência das crianças e jovens, parte integrante do processo de construção de um “indivíduo individualizado” (Singly, 2002). Ter o seu próprio quarto e passar nele muito tempo foi a forma mais comum que Singly (2002), num estudo por si realizado, encontrou como concretização dessa independência espacial em pré-adolescentes ligeiramente mais velhos (11-13 anos) do que Rosa e Daniela. Não deixou, contudo, de frisar a fluidez que marca a conquista da autonomia, sem existência de idades ou espaços fixos considerados como obrigatórios.

#### Ajuda no estudo (em casa e para além da casa)

É através do questionário aos pais<sup>57</sup>, em itens preenchidos pelos 26 respondentes, que sabemos que a maior parte das crianças (15) não frequenta explicações<sup>58</sup>, havendo, no

---

<sup>57</sup> Itens do questionário:

- “O seu filho/a estuda: 1. Apenas em casa. 2. Apenas na explicação/ATL. 3. Em casa e na explicação / ATL..”

- “Alguém o/a ajuda ou acompanha na realização dos seus TPC ou do estudo em geral? (Por favor, assinale as respostas com um X. Pode escolher mais do que uma opção.) 1. Ninguém. 2. Pai. 3. Mãe. 4. Irmãos. 5. Explicador. 6. Outros. Quem?

<sup>58</sup> “Explicações” é um termo usado, aqui, de forma lata, incluindo salas de explicações, explicadores a título individual e ATL. Embora os ATL sejam instituições cuja designação, por extenso, é “Atividades de Tempos Livres”, não se distinguem das salas de explicações no que se refere às atividades que as crianças prioritariamente aí executavam: realização de TPC, esclarecimento de dúvidas, acompanhamento do estudo.



entanto, um número significativo (11) que o faz. A frequência de explicações não exclui a realização de algum estudo adicional em casa para nenhuma das crianças.

Várias razões subjazem ao recurso dos pais a explicações para os filhos, entre as quais se contam dificuldade em os apoiar, pelo menos em algumas disciplinas; impossibilidade de os acompanhar no seu estudo em horas propícias para essa atividade, devido ao horário de trabalho; necessidade de os deixar num local seguro durante o horário de trabalho. As explicações funcionam, assim, como dispositivos de terceirização da ajuda doméstica (Nogueira, 2010) no domínio escolar.

Aquando da entrevista ao pai do Rui, ele explicou que, em conjunto com a esposa, decidiu recorrer a uma sala de estudo para o filho. Essa decisão foi tomada porque o seu horário de trabalho sobrecarregado e o horário escolar e extraescolar também sobrecarregado do filho não permitiam condições de estudo adequadas e perturbavam o convívio familiar.

*Ele agora tem muito mais que estudar e no início foi um bocado difícil. Ele passava as tardes em casa da avó (...) [mas] não conseguia estudar sozinho. (...) Eu dizia-lhe o que ele tinha que fazer - os trabalhos de casa e estudar -, e quando ia verificar ao fim do dia, ele não tinha feito nada ou praticamente nada. Dizia que não tinha conseguido fazer aquilo e não tinha ninguém que o ajudasse.*

*(Pai do Rui, entrevista, janeiro)*

A primeira solução procurada foi a ajuda do pai:

*E depois começámos a fazer os trabalhos de casa e a estudar ao final do dia. Mas como ele tem andebol e tem música, a parte de estudo dele passava sempre para depois do jantar, por volta das nove. E também tinha que estudar música e aquele tempo não rendia. Ele já estava cansado. (...) Aquilo ia sempre para altas horas, e a gente já chegava a um ponto em que já estávamos a discutir muito um com o outro.*

*(Idem)*

O estudo sem proveito a horas tardias e a consequente degradação das interações pai-filho levaram os pais a recorrer a outra solução:

*Agora optámos por colocá-lo numa sala de estudo e, em princípio, parece que está a correr bem. (...) Ele também está a gostar de estar lá. É menos stress para nós e para ele; o que nos interessa, principalmente, é que seja menos stress para ele e que ele tenha o estudo em dia.*

*(Idem)*

Rui mostra-se pouco autónomo, pelo menos no início do ano letivo, nas tarefas de estudo. O processo social de familiarização é claro quando ele se queixa de que não tem quem o ajude e quando o pai se refere ao estudo do filho em casa sempre na 1ª pessoa do plural. A institucionalização do estudo procurada na sala de estudo resolveu os problemas que se colocavam a nível do quotidiano familiar, permitindo que a inter-relação familiar não fosse contaminada pela escola. No entanto, o processo de familiarização continuou, embora em menor grau e em tempos mais limitados, a fazer-se sentir na realização de algumas tarefas em casa, que não podiam ser feitas na sala de estudo. A dependência que o Rui mostra face aos adultos (principalmente ao pai) no seu estudo em casa contrasta com a sua autonomia e capacidade de agência na escola, particularmente nas atividades para-curriculares, como se viu no capítulo 5.

Para a mãe do Manuel, as motivações para recorrer a um explicador foram diferentes. O apoio dos pais ao seu filho-estudante em casa caracterizava-se por uma dupla diferenciação. À mãe cabia orientar e apoiar o filho no estudo e nos TPC; o pai motivava-o com conversas menos focalizadas na escola e mais nos interesses comuns. No cumprimento das suas funções de *mãe de estudante*, a mãe do Manuel achou conveniente recorrer a um explicador apenas para a disciplina de Matemática, em que não se sentia tão segura:

*Matemática para mim... eu peço sempre a um explicador para, quando o Manuel tem mais dúvidas, trabalhar mais com ele nesse sentido, e eu ajudo nas outras.*

*(Entrevista, abril).*

O questionário fornece muitos dados sobre os modos como as famílias se organizam para garantir o apoio ao estudo em casa e o grau de diferenciação<sup>59</sup> (Kellerhals & Montandon, 1991) no cumprimento dessas estratégias educativas por parte dos pais. Cabe aqui lembrar que, na maioria das famílias, a formação académica dos dois elementos de cada casal é idêntica. Apenas uma criança recebe só apoio de familiares não pertencentes ao núcleo familiar para a realização de tarefas relativas aos conteúdos programáticos das disciplinas. Todas as outras são apoiadas pelo pai e/ou pela mãe, em alguns casos com ajuda de outros elementos da família:

- Há uma implicação diferencial do casal, com apenas um dos seus elementos a responsabilizar-se pelo acompanhamento do estudo em casa, em várias famílias. Essa

---

<sup>59</sup> Item do questionário: “Alguém ajuda ou acompanha o seu filho/a na realização dos seus TPC ou do estudo em geral? (Por favor, assinale as respostas com um X. Pode escolher mais do que uma opção.)

1. Ninguém 2. Pai 3. Mãe 4. Irmãos 5. Explicador 6. Outros. Quem?

tarefa cabe ao pai apenas numa família e à mãe em catorze. A mãe ocupa-se sozinha do apoio ao estudo em nove dessas famílias; nas restantes cinco conta com o apoio de outros familiares que, em duas delas, são irmãos mais velhos da criança, e, nas restantes três, são familiares não pertencentes ao núcleo familiar.

- São onze as famílias em que há indiferenciação da tarefa parental de apoio ao estudo dos filhos; em nove, apenas o pai e a mãe a executam, mas, nas outras duas, os pais recebem ajuda dos filhos mais velhos.

A conclusão mais plausível a retirar é o número tão significativo de famílias em que o pai não participa nas tarefas de apoio ao estudo, não obstante ter formação académica idêntica à da mãe, pois nesta turma quase todas as famílias são de classe média e ambos os progenitores têm formação académica elevada. Esta situação encontra-se em linha com o tradicional padrão de género, em que a figura da mãe sobressai no acompanhamento escolar quotidiano dos filhos (Silva, 2003a). Tal não significa, contudo, alheamento da vida escolar dos filhos, como já se viu, por exemplo, no papel que os pais desempenham no seu transporte de/para a escola e na sua presença nas reuniões e noutras atividades realizadas na escola. É também de registar o recurso à ajuda de familiares, provavelmente por parte de pais com um nível de escolaridade que, embora sendo mais elevado do que o frequentado pelos filhos (à exceção de um caso com o 4º ano), não excedia o 9º ano (um caso) ou o 12º ano (6 casos).

Nas sessões de atividades participativas, as crianças dão conta de exemplos de indiferenciação ou de diferenciação no tipo de tarefas desempenhadas pelos pais, nomeadamente, no último caso, a ajuda do pai numas disciplinas e a da mãe noutras.

*Investigadora – É frequente precisares de ajuda dos teus pais ou nem por isso?*

*Rodrigo – A maior parte das vezes.*

*Investigadora – E a quem pedes mais ajuda? Ao teu pai ou à tua mãe?*

*Rodrigo – Ao que estiver mais próximo.*

*(Notas de campo sobre sessão de Daniela é uma das poucas meninas, fevereiro)*

*Catarina – Quem te costuma ajudar mais quando tens dificuldades?*

*Daniela – Depende das matérias. O meu pai é com a Matemática. A minha mãe é com o resto.*

*(Notas de campo sobre sessão de Daniela é uma das poucas meninas, fevereiro)*

A dinâmica familiar em torno do estudo pode envolver outros familiares, como é o caso dos irmãos mais velhos, não sendo, contudo, recebida de igual forma pelos seus destinatários. Mariana não aprecia particularmente a ajuda do seu irmão mais velho:

*Mariana – Eu preferia ter um irmão mais novo do que um mais velho. O meu está-me sempre a chatear a cabeça. Irrita-me! Eu estudo a matéria. E sei a matéria. E ele obriga-me a estudar ainda mais.*

*Rosa (com ênfase) – Tu tiras negativas!*

*Mariana – Só tirei uma.*

*Catarina – Então se calhar o teu irmão está a querer ser teu amigo.*

*Mariana – O meu irmão também tira negativas e chateia-me a cabeça.*

*(Notas de campo sobre sessão de Daniela é uma das poucas meninas, fevereiro)*

Ao contrário da colega, Catarina dá-se muito bem com a sua irmã mais velha, sua principal ajudante nas tarefas de estudo, dadas as habilitações académicas mais baixas dos pais. A qualidade da relação entre ambas e o benefício que a Catarina sente retirar da ajuda da irmã transparecem nas questões que coloca aos colegas nas sessões de atividades participativas sobre as fotografias de estudo em casa. Sistemáticamente pergunta se eles recebem ajuda dos irmãos mais velhos e mostra-se admirada quando tal não acontece, principalmente se eles mostram desagrado com essa possibilidade: “Tens irmãos? Eles ajudam-te?”, “E a tua irmã nunca te costuma ajudar? E ela não gosta de te ajudar?”, “O teu irmão mais velho costuma ajudar-te a estudar?”. A atribuição da tarefa de apoio ao estudo à sua irmã, que transfere para os irmãos dos outros colegas, é tão natural que chega a traduzir-se numa pergunta um pouco diferente, colocada a uma colega representada na fotografia a estudar deitada no chão: “E os teus irmãos acham que estás a estudar numa boa posição?”. Catarina transporta, no questionamento aos colegas, a imagem do papel tão importante que, na sua configuração familiar (Lahire, 1995), a irmã exerce a nível da escola. É-lhe difícil perceber a singularidade da sua situação que se destaca da regularidade de uma grande maioria de configurações familiares que, partilhando com a sua a valorização da escola, diferem dela no estatuto académico elevado dos pais.

Algumas crianças estudam em pares ou em pequenos grupos, dependentes das suas amizades fora da escola. Frequentam a casa umas das outras e, em alguns casos, acabam por ter ajuda extra dos pais ou outros familiares desses amigos.

*2ª feira:*

*Fui almoçar a casa da Zélia e depois fui para a escola, tive Classe de Conjunto.*

*Quando acabou a Classe de Conjunto fui para casa da madrinha da Zélia estudar Ciências. Ela é professora de Ciências e explica muito bem... (carinha contente)"*

*(Luísa, Diário)*

A importância dada pelas famílias à escolaridade e ao sucesso escolar revela-se nesta sua tão grande implicação na adoção de *estratégias educativas de mobilização* (Singly, 2005), ou seja, estratégias educativas dos pais e das crianças para o sucesso escolar.

A formação académica elevada da maioria dos pais e a existência de familiares com idêntica formação nas famílias de classe social mais baixa conferiram às crianças a possibilidade de crescerem num ambiente caracterizado maioritariamente por elevado capital cultural e, assim, o terem incorporado (Bourdieu, 2003). Apesar destas condições serem favorecedoras do sucesso académico, não são suficientes. O desenvolvimento de *estratégias educativas de mobilização* (Singly, 2005) pelos pais é fundamental para motivar e orientar os filhos, de forma direta e, eventualmente, também indireta (recorrendo a familiares ou explicadores), e para garantir a realização do trabalho específico de estudantes que lhes cabe. Como diz Bernard Lahire (2004), "a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde" (p. 338). Uma vez mais, dentro da diversidade de funcionamento das famílias, mas da escassa gama sociocultural em que estas se situam, encontra-se uma grande homogeneidade no que se refere à posse de capital cultural ou de facilidade da sua mobilização dentro da família alargada, assegurando condições privilegiadas de apoio à escolaridade.

### Estratégias de estudo

Como estudam as crianças em casa? Que estratégias educativas utilizam os pais para as apoiarem? Os questionários aos EE e as sessões de atividades participativas forneceram muitos dados de resposta a esta questão, a que acresceram outros recolhidos em conversas informais e nos diários das crianças.

No questionário aos pais foi apresentada uma lista de 11 tarefas relacionadas com o (acompanhamento ao) estudo em casa<sup>60</sup>, tendo sido perguntado quais as tarefas que a criança utilizava com os pais e se o fazia por iniciativa destes ou a seu próprio pedido.

---

<sup>60</sup> Neste item é apresentada uma tabela de duas entradas com as atividades de estudo na vertical e eventuais promotores da sua utilização na horizontal. Questão colocada: "Responda a esta pergunta apenas se alguém em casa ajuda o seu filho/a a fazer os TPC ou a estudar. Nesta questão pretende-se saber se é a criança que toma a iniciativa de pedir ajuda em alguma atividade ou se é alguém que toma a iniciativa de a dar. Que atividades são feitas?"

As atividades de estudo contempladas são: "1. Fazer perguntas sobre a matéria. 2. Tirar dúvidas. 3. Ajudar a organizar o tempo de estudo e de brincadeira. 4. Ajudar a preparar a pasta. 5. Ouvir a criança a ler. 6. Dar fichas

Nas tarefas em que a criança solicitava auxílio aos pais, predominava a busca de ajuda para resolver dificuldades e o apoio no controlo do estudo e na organização dos materiais:

*“Tirar dúvidas” (19)*

*“Preparar a pasta” (17)*

*“Fazer perguntas sobre a matéria” (15)*

A baixa exigência cognitiva destas tarefas e a reduzida ou nula autonomia a elas associada fazem pensar que estas crianças sentem necessidade de interação com os pais para estudarem, colocando-se numa posição de Dependência Provisória, recordando a tipologia de relação das crianças com a família, do ponto de vista das crianças, de Montandon (1997). São tarefas instrumentais de acomodação e que não apelam à autorregulação, tendo em conta as finalidades do processo educativo definidas por Kellerhals e Montandon (1991). O caso mais estranho é o pedido de ajuda, por tantas crianças, para preparar a pasta, tendo em conta que os pais responderam ao questionário já em junho e não no início do ano letivo, ocasião em que a tarefa poderia ser mais difícil, dadas as mudanças na estrutura do horário devidas à transição de ciclo.

Nas sessões de atividades participativas, as crianças contam situações que ilustram as afirmações dos pais acima mencionadas, à exceção, precisamente, do pedido de ajuda para preparação da pasta, assunto a que nunca se referiram. Com a solicitação das tarefas citadas, as crianças mostram-se “ativas para o envolvimento dos pais” (Categoria 1 de Edwards e Alldred, 2000).

*Sónia - Às vezes quando eu estou a estudar faço perguntas à minha mãe. Às vezes quando eu não sei como escrever os apontamentos, peço-lhe ajuda. Também peço à minha mãe para ela me fazer perguntas que estão no livro e eu respondo e ela vê se está certo.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, janeiro)*

*Isabel – Quando tu tens dúvidas e não consegues ver no livro, vês no computador?*

*Rodrigo – Não.*

*Isabel – Fazes o quê?*

*Rodrigo – Pergunto aos meus pais e eles explicam-me.*

*(Notas de campo sobre sessão de Daniela é uma das poucas meninas, fevereiro)*

---

de estudo sobre a matéria. 7. Ensinar a utilizar o dicionário, a gramática e outros recursos. 8. Explicar como procurar a resposta às dificuldades que aparecem no estudo. 9. Oferecer livros não escolares sobre as matérias escolares. 10. Copiar a matéria. 11. Fazer resumos.”

As opções para quem fomenta a sua utilização são: “1. Criança. 2. Pais. 3. Mãe. 4. Irmã/o. 5. Outro. Quem?”

As estratégias que os pais utilizam com os filhos, de acordo com as suas respostas ao questionário, são completamente diferentes e com objetivos distintos:

*“Organizar o tempo” (23)*

*“Explicar como procurar resposta para as dificuldades” (22)*

*“Ensinar a usar dicionário, gramática, etc.” (19)*

*“Fazer perguntas sobre a matéria” (18)*

As três primeiras estratégias, ao ensinarem a procurar e a utilizar recursos para resolução de problemas, promovem a autorregulação das crianças (Kellerhals & Montandon, 1991), nomeadamente a sua autonomia. Encontram-se, assim, alinhadas com os objetivos educativos dos pais para o futuro dos seus filhos. “Fazer perguntas sobre a matéria” é uma estratégia que, sendo proposta pelos pais, corresponde também a pedidos feitos pelas crianças, permitindo concluir que é do agrado de todos a verificação da aquisição dos conhecimentos pretendidos com o estudo realizado, bem como a interação pais-filhos proporcionada pela atividade.

As tarefas em que os irmãos mais velhos colaboram são em menor número e correspondem a algumas das que os pais também concretizam:

*“Explicar como procurar resposta para as dificuldades”,*

*“Ouvir a criança a ler”*

*“Tirar dúvidas”*

*“Fazer perguntas sobre a matéria”*

Ilustrativo da autonomia que o pai procura criar no filho é o episódio que Rodrigo conta numa sessão de atividades participativas:

*Quando estou a estudar Inglês ou Língua Portuguesa e pergunto significados ao meu pai, ele responde logo e aponta: “Dicionário!”.*

*(Sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, fevereiro)*

Em conclusão, tomando como referência a personalidade social de que falam Kellerhals e Montandon (1991) e as suas 4 dimensões (autorregulação, acomodação, cooperação e sensibilidade), nesta ajuda dos pais ao estudo dos filhos predominam estratégias educativas inscritas na dimensão da autorregulação, nomeadamente a autonomia, contrariando mesmo a simplificação que os filhos muitas vezes pretendem encontrar quando pedem ajuda aos pais; os pais preferem dar-lhes um papel ativo e levá-los a pensar e a aprender a aprender (exs.: organizar o tempo, saber procurar formas de resolver as dúvidas e problemas, saber consultar dicionários, etc.) do que dar-lhes as soluções e/ou fazer as coisas por eles, como eles muitas

vezes pedem (ex.: fazer a pasta). Também Lahire (2004) defende que a aprendizagem não é um processo de transmissão unilateral, mas de apropriação e de construção em que o aprendiz se implica ativamente, pelo que nem todo o acompanhamento escolar dado pelos pais aos filhos é positivo ou produz resultados iguais. Os dispositivos familiares operacionalizados, para serem eficazes, precisam de ajudar a criança a construir as suas próprias disposições culturais, conhecimentos e competências.

Regressando às sessões de atividades participativas, delas ressaltou uma grande curiosidade mostrada pelas crianças em saber como os colegas estudavam. Geraram-se conversas muito interessantes, em que foram partilhadas ideias e estratégias.

*Daniela – Abro o livro e às vezes tiro apontamentos, mas a maior parte das vezes a minha mãe faz-me perguntas.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, janeiro)*

*Leonardo – Costumo ler as coisas. Sei lá. Por exemplo, os verbos, costumo ler muitas vezes, depois tapo e digo para ver se sei. Se eu souber, não leio mais. E pronto.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas a propósito das fotografias sobre estudo, fevereiro)*

*Leonardo – Quase todos os dias estudo música. E agora tenho uma música longa, feia, não gosto dela. Então, toco primeiro outra música de que gosto. Depois toco a que não gosto. Quando me irrita toco a que gosto, outra vez. Depois toco outra vez a que não gosto.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas sobre estudo, fevereiro)*

*Helena – Faço os trabalhos de casa... Não. Primeiro, estudo um bocadinho a matéria que demos. Depois faço os trabalhos de casa e, se tiver dúvidas, faço alguns exercícios. E nos dias em que vou ter testes, faço exercícios de uns livros de exercícios que tenho.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas sobre estudo, março)*

*A Raquel e a Sónia costumam estudar juntas em casa de uma delas. Explicam como estudam em conjunto:*

*Sónia – Estudamos a escrever os apontamentos.*

*Raquel – Fazemos resumos. De Inglês, por exemplo, tapamos uma parte e dizemos os significados e depois quando acabamos de fazer isso, fazemos perguntas uma à outra.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas sobre estudo, março)*

*Amélia – Ao estudares guitarra, achas aquilo difícil ou chegas ali e tocas super bem?*



*Rosa – Não é difícil. Mas eu também não chego ali e toco aquilo... Quero ver, toco uma escala, depois toco uma música antiga, depois a música que aprendi ou a escala que aprendi, depois volto a tocar a música antiga e arrumo.*

*(Notas de campo sobre sessão de atividades participativas sobre estudo, fevereiro)*

Todos estes excertos mostram como as crianças estudam de forma reflexiva e são capazes de ensaiar estratégias e tomar decisões, mesmo sem o apoio de adultos, facto a que não serão alheias as dinâmicas familiares anteriormente referidas e promotoras de autonomia e de curiosidade pelo conhecimento.

Nas sessões de atividades participativas destinadas ao estudo em casa, apesar de algumas das crianças não terem apresentado fotografias do seu local de estudo, todas se envolveram muito nas conversas geradas.

Em cada sessão, as crianças quiseram sempre saber mais do que os protagonistas do dia contavam; olhavam para além das fotografias e para além dos seus relatos, perscrutando todos os pormenores. As próprias perguntas e os comentários produzidos mostravam o seu conhecimento de procedimentos a adotar para rentabilizar mais o estudo. As perguntas abrangeram temas diversos: local de estudo, técnicas de estudo (particularmente sobre controlo de fatores de distração, organização do material de estudo e organização do tempo de estudo), ajuda de familiares no estudo (com um interesse especial dirigido para os irmãos), gosto pelo estudo e necessidade ou não de ser mandado estudar, curiosidades surgidas no decurso da conversa e ainda ocupação dos tempos livres. Os debates eram animados e algumas crianças divertiam-se a tentar detetar falhas nas fotografias exibidas:

*Ilda – Tu estás com o computador ligado. Isso costuma acontecer muitas vezes quando tu estás a estudar?*

*Rodrigo – – E não te distraís com aquele coelhinho?*

*Sónia – – Porque é que tu estudas deitada?*

Mas também surgiam comentários de aprovação:

*Amélia (depois da Helena ter contado que faz resumos e a seguir os relê) – Bela forma de estudar.*

*Mariana – A peça que estás a estudar, vista na fotografia, parece ser uma peça complicada!*

A análise da informação, a crítica, a argumentação são processos cognitivos exercidos pelas crianças à mistura com humor e de uma forma tão natural, que deixam adivinhar como fazem parte integrante do seu quotidiano, embora em graus e de modos diferentes consoante as crianças. Por outro lado, se a falta de iniciativa para começar a estudar referida pelos pais

apontava para uma agência maior da parte dos adultos do que da parte dos filhos para o início da tarefa, já este conhecimento de técnicas de estudo pelas crianças e este debate reflexivo em torno delas mostra o seu envolvimento no estudo de forma agencial. O surgimento destas contradições pode ocorrer por não se estar a seguir cada uma das crianças ou das famílias - não se podendo, assim, fazer comparações individuais -, como pode advir de diferentes tipos ou graus de agência das crianças consoante as tarefas e/ou os momentos do ano e a proficiência que iam adquirindo/melhorando no desempenho do seu ofício de estudante. Na verdade, encontramos-nos perante um grupo de crianças (a quase totalidade da turma), com elevada competência no exercício desse ofício de estudante, para as quais as vivências familiares reuniram condições grandemente favoráveis ao desenvolvimento de competências verbais e cognitivas de complexidade apreciável e escolarmente rentáveis (Bourdieu, 1999; Lareau, 2007).

#### Um quotidiano sobrecarregado

Um currículo extenso e exigente, repartido por duas escolas, acrescido, para muitas crianças, da frequência de atividades extraescolares, traz-lhes um quotidiano muito cheio, com horas de ausência de casa e/ou de ocupações de carácter obrigatório em número igual ou superior às dos pais. Seguem-se alguns relatos expressivos registados nos diários, que o demonstram, e que manifestam sentimentos diferentes dos seus autores relativamente ao ritmo acelerado e preenchido do seu quotidiano.

*2ª feira, 22:00*

*Olá! Amigo!*

*Mais uma semana começa, cheia de escola. Queremos férias!*

*Como sempre, ao pequeno-almoço comi cereais.*

*Fui para a escola com o meu pai. Na aula de E.F. apareceu o professor de Religião e Moral para entregar os papéis para a visita de estudo. Já marquei no meu calendário.*

*Fui almoçar à minha avó, da minha avó para a explicação, da explicação para a minha avó, etc. A minha avó está doente. Estava deitada no sofá a dormir quando chega o meu avô e me chama: "Ei, Rui!!!"... E a minha avó acorda.*

*Da minha avó para casa, de casa para o andebol, do andebol para casa, etc.*

*Comi, toquei guitarra e agora estou aqui.*

*XAU!*

*(Rui)*

*Segunda-feira*

*Hoje acordei às 7:30 e tive que me levantar logo (que seca estava cheia de sono). Mas lá teve de ser. Tomei o pequeno-almoço e vim para a escola, foi a minha mãe que me trouxe.*

*Tive L.P., Inglês, E.F., C.C.*

*O teste de inglês foi adiado. Que fixe mais tempo para estudar! Fui para casa dos meus tios; ele veio buscar-me.*

*Almocei e às 15:00 fui estudar e gostei. Foi pouco.*

*Depois fui tocar (que fixe!!)*

*Às 18:30 fui para o ballet, acabou às 20:00.*

*Depois fui deixar um ramo de flores a uma senhora que conheço que se casou hoje.*

*Fui comer ao shopping.*

*Cheguei a casa às 21:30.*

*Fui dormir às 22:30.*

*(Helena)*

### Aspetos relevantes da formação de “estudantes profissionais” no contexto familiar

Estas crianças “alunos profissionais” na escola têm, nos seus progenitores, “pais de alunos profissionais”(Singly, 2005) também na escola; em casa, assumem o papel de “filhos-estudantes”, acompanhadas pelos seus “pais de estudantes”. Estamos perante crianças extraordinariamente competentes na apropriação que fazem do ofício de aluno e de estudante, facto a que não é estranha a sua proveniência social e a elevada formação académica dos pais. Estes conseguiram criar nos filhos disposições (Bourdieu, 2003) que eles interiorizaram, incorporaram, e que tornam mais fácil a aprendizagem e a sua própria agência enquanto estudantes que estudam.

As crianças de nível social mais baixo, tendo familiares próximos com formação académica elevada, recebem deles o apoio de que necessitam. Os pais acompanham-nos de forma coerente e persistente, procurando dar, em casa, continuidade às solicitações da escola, num perfil que Teresa Seabra (2000) designa como “esperança calculada e vigilante”. Os seus projetos de mobilidade social ascendente tornam-se mais consistentes, acabando por se traduzir em melhores resultados no seu investimento escolar e no das próprias crianças (Seabra, 2000).

As disposições desenvolvidas pelas crianças de meios culturais favorecidos não são, no entanto, suficientes para o sucesso escolar, como se viu anteriormente. A riqueza e a qualidade das “estratégias educativas de mobilização” (Singly, 2005) operacionalizadas pelos pais para apoiarem o quotidiano escolar dos filhos e desenvolverem neles gosto pelo conhecimento e pelo trabalho escolar e autonomia para o desempenharem são importantes pontos de apoio para uma escolaridade bem-sucedida. Nessa conformidade, estas crianças têm um “quotidiano apoiado”, de acordo com a tipologia definida por Seabra (2008). Trata-se, como ela descreve, de crianças que nunca tiveram insucesso escolar e que têm um apoio

familiar elevado ou moderado. Nos poucos casos em que os pais não se sentem capazes de dar apoio no âmbito das disciplinas escolares, recorrem à terceirização desse apoio, seja recorrendo a familiares ou a serviços especializados, nomeadamente explicações. Mantêm, contudo, o seu próprio acompanhamento pessoal aos filhos através de dinâmicas familiares ao alcance do seu nível de escolaridade.

As crianças, oscilando entre uma passividade ativa (Edwards & Alldred, 2000) e uma total autonomia quando se trata de iniciar uma sessão de estudo, mostram, no entanto, uma agência informada e até criativa quando partilham as suas estratégias de estudo. Salvaguardando que as formas de agência das crianças variam e que a sua experiência (conceções, emoções, ações) também difere, regista-se uma proximidade grande entre as crianças e os seus pais, numa relação de afeto, cumplicidade e complementaridade. Temos “filhos-estudantes” e “pais de estudantes” trabalhando, em muitos casos, em equipa, com diferentes graus de intervenção e monitorização dos pais, através de diferentes estratégias. Entre essas estratégias diversificadas conta-se o recurso, por pais com menor formação académica, à ajuda de familiares próximos e/ou explicadores em quem delegam uma parte das competências (as de âmbito mais académico), não abdicando, no entanto, de desempenharem o seu papel de pais de estudantes profissionais. Uma vez mais a estrutura forte e, desta feita, também académica e culturalmente favorável da família dá condições para o desenvolvimento da agência das crianças, desta vez no domínio do estudo autónomo. Embora a turma tenha alto rendimento académico, este difere, no entanto, consoante os alunos, tal como difere o grau de facilidade com que se apropriam dos saberes escolares e o grau de “profissionalismo” com que exercem o seu ofício de estudantes. Raras foram as vezes em que um limitado número de alunos não fazia os TPC, conforme os professores me foram informando (ver capítulo 5).

O estilo maiêutico caraterizador de muitos pais, que incentivavam os filhos a envolverem-se nas atividades para-curriculares e na frequência de atividades extraescolares, na descoberta de conhecimentos e talentos, na prática de autonomia, na experimentação de diferentes situações e contextos, contrasta com o estilo de disciplina suavizada que adotam quando se trata do desempenho das tarefas escolares, seja nas aulas seja em casa. Paralelamente, a autonomia, a criatividade e a vontade de experimentar que as crianças demonstraram, de um modo fortemente agencial, marcado pelo processo social de individualização inserido nas suas culturas de pares, quando ocorriam atividades para-curriculares na escola, contrastam com o processo social de familiarização misturado com

individualização com que elas exercem o seu ofício de estudante nas tarefas escolares em casa, não obstante dominarem bem técnicas e outros procedimentos de estudo.

## 6.5. QUADROS DA VIDA FAMILIAR

Seguem-se alguns quadros abrangendo vários aspetos da vida familiar em que as crianças são “apenas” filhos. Estes quadros, juntamente com a relação pais-filhos e as dinâmicas familiares no âmbito da escolaridade, permitem descortinar as funções que os filhos desempenham na família, sendo de realçar, uma vez mais, que não se pretende fazer uma análise de famílias específicas nem mesmo uma análise exaustiva desse tema.

### 6.5.1. Tarefas domésticas

*Hoje acordei às 7:30 e depois vesti-me depois fui comprar pão para tomarmos o pequeno-almoço. (Zélia)*

*A minha mãe está doente e tem que estar em repouso. Por isso fui ao supermercado. Depois vim fazer o lanche para mim e para a minha mãe. (Helena)*

*Entretanto a minha mãe chegou, coloquei a mesa e jantámos. (Dânia)*

*Hoje de manhã o meu despertador toca: “Trring, trrring”. Só me apetece partir aquilo. Acordo às 07:37h. É muito cedo, mas ainda consigo acordar, digo:*

*“Celina, já é para acordar!!!”*

*(A Celina é a minha irmã mais nova.)*

*(...)*

*Eu chego à cozinha e começo a fazer o meu pequeno-almoço, da minha irmã e do meu irmão. Pois também tenho um irmão mais novo. Quando o micro-ondas apita eu vou lá e tiro o meu leite e ponho chocolate, mexo com a palhinha e começo a beber. Faço o da minha irmã e ponho na mesa da cozinha, abro a porta e grito: “Celina, já está.” E ela vem. Faço o do meu irmão e ele vem. (Rosa)*

Estes excertos são retirados dos diários de algumas meninas. Poucas mais se referiram à realização de tarefas domésticas. Quanto aos rapazes, foi assunto omissio.

Considerando os dados recolhidos nos questionários aos pais, efetivamente as tarefas domésticas têm pouco peso na vida das crianças da turma<sup>61</sup>. Algumas nem sequer têm tarefas atribuídas, enquanto outras têm, mas poucas - uma, duas ou, no máximo, três –, centrando-

---

<sup>6161</sup> Itens do questionário:

- “O seu filho/a colabora em alguma tarefa doméstica? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_”

- “Se respondeu que sim, indique quais: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.) 1. Arrumar o quarto. 2. Fazer a cama. 3. Pôr/ Levantar a mesa. 4. Não tem tarefas definidas, mas ajuda se for preciso. 5. Outras. Quais?”

se particularmente na arrumação do seu quarto, a que podem acrescer algumas outras simples e rápidas como pôr/levantar a mesa ou fazer um recado ocasional.

A colaboração nas tarefas domésticas é, segundo Kellerhals e Montandon (1991), uma forma de aprender a solidariedade e a cooperação, como fica claro em alguns dos relatos acima transcritos. Tendo por base as suas investigações, as autoras concluem que esta prática é mais comum nas famílias cujas mães são quadros. Seria expectável, por isso, que nesta turma houvesse, então, uma maior responsabilização das crianças por algumas tarefas domésticas, o que não é o caso. Estas crianças não desempenham, assim, no seu papel de filhos, qualquer “função produtiva” (Cunha, 2005) na família, nem mesmo no grau mais simples de colaboração nas tarefas domésticas.

Uma hipótese a considerar, dado o tão forte investimento dos pais na vida escolar dos filhos, é a consideração pelos progenitores de que, devido ao quotidiano sobrecarregado dos seus filhos “alunos-estudantes profissionais”, a que crescem as atividades extraescolares, eles devem estar dispensados de participar na parte da vida coletiva da vida familiar constituída pelas tarefas domésticas.

Olhando para trás, para as estratégias educativas de mobilização postas em prática pelas diversas famílias - com firmeza, persistência e carinho -, pode concluir-se que os pais realizam, por causa dos filhos, essas atividades educativas quotidianas com um sentimento de gratificação, o mesmo podendo suceder com as tarefas domésticas. Os seus filhos cumprem assim uma “função expressiva de papel” (Cunha, 2005). Deste modo, os dados sugerem que numa sociedade cada vez mais escolarizada, pelo menos nesta turma, o papel de estudante em casa dispensa a generalidade das crianças (da quase totalidade) das atividades domésticas, enquanto o de pai/mãe de estudante inclui a realização de (quase) todas elas. E assim se acrescenta um novo efeito da escola sobre a família àqueles que Perrenoud (2001) identificou.

### 6.5.2. Lazer e convívio

*Domingo: Hoje o dia foi divertido, tive um almoço com a minha família toda. Estivemos a conversar, a jogar jogos e depois a minha madrinha, o meu tio e as minhas primas e primo voltaram para Lisboa onde eles moram. Depois eu a minha mãe e o meu padrinho vimos um filme “A invenção de Hugo”. Depois o meu padrinho foi-se embora e agora já jantei e daqui a um bocado vou para a cama para amanhã estar em forma para ir para a escola. (Cristina)*

*4ª feira: Às 8h fui jantar. Foi um jantar rápido. Por isso o pai e a mãe deixaram-nos ver um programa de TV muito pequeno e cada um ler uma história. (desenho de uma cara sorridente e um livro) (Amélia)*

*3ª feira:*

*Depois das aulas, eu e a minha irmã fomos para casa da minha tia Inês. O meu tio amanhã tem uma apresentação de um projeto e então tinha de treinar. Nós fomos o público dele.*

*A minha tia depois ligou a uma amiga e nós fomos visitar os filhos dela, que são pequeninos.*

*Quando voltámos para casa da minha tia ouvimos outra vez o meu tio e depois chegaram os meus pais.*

*Depois fomos todos para casa do meu avô e ficamos aqui a jantar. (Luísa)*

*Domingo:*

*Hoje de manhã acordei às 12:00. (...)*

*Tive de me arranjar logo porque o meu pai vinha-me buscar a mim e à minha irmã para irmos almoçar à minha avó. (...). A comida da minha avó é maravilhosa! Ficamos um bocado lá a conviver e depois fomos ao parque. Eu e a minha irmã a jogar futebol e o meu pai a jogar ténis. Depois também fomos andar de baloiço. Foi muito FIXE! (Sílvia)*

A “dimensão afetiva” é clara nestes quadros da vida familiar. Uma dimensão afetiva que se traduz na “função afetiva” – que, de resto, se sentiu subjazer a todas as dinâmicas de familiares de apoio à escolaridade – e na “função afetiva alargada” (Cunha, 2005). Presente está também a “dimensão expressiva”, traduzida na “função de sociabilidade lúdica”, visível em todas os excertos, e na “função socializadora”, particularmente notória no relato da Luísa, mas também no da Amélia. Esta dimensão, de resto, surgiu com frequência no capítulo 5, a propósito das atividades para-curriculares. Lembro apenas a “função socializadora” e a de “sociabilidade lúdica” presentes quando a Raquel, compondo a sua música para a Festa da Leitura, recorreu à sua mãe, leiga em música, como crítica. Lembro ainda as mesmas funções, claramente visíveis na animação da família da Ilda escolhendo em conjunto a história para o pai e cada um dos filhos contarem nas suas escolas durante a Semana da Leitura; o seu entusiasmo e alegria nos ensaios; a excitação da partilha, à mesa do jantar, do sucesso na dramatização da história em cada escola.

Em todos os quadros de lazer e convívio apresentados veem-se exemplos de famílias companheiristas e relacionais (Wall, Cunha, & Atalaia, 2013), em que o sentimento de pertença, o afeto e a cumplicidade são características evidentes.

Destaca-se o modo como o tio da Luísa integra a filha e a sobrinha, de forma lúdica, na preparação do seu trabalho profissional, atribuindo-lhes, inclusivamente, o papel de o criticarem. Trata-se de um bom exemplo da importância e da agência que é dada às crianças

na família e dos contextos de exigência intelectual, vividos de forma tão natural e divertida. Trata-se também de um exemplo do indivíduo individualizado que se descobre através da relação privilegiada na família (Singly, 2000), neste caso com as crianças aparentemente a guiarem o adulto.

### 6.5.3. Ver televisão

*Depois jantei vi televisão joguei damas com o meu irmão e agora vou ver televisão e ver o meu irmão e a minha mãe a jogar vamos ver quem vai ganhar. (Cristina)*

*Já fiz os TPCs e vi um pouco de televisão. Agora estou a ver televisão para descansar um pouco com a minha mãe. E vou estudar um pouco de guitarra. (Mariana)*

*O jantar era uma maravilha. Era massa com carne estufada. Mmmmmmm!!! Quando acabámos de jantar ficamos a ver televisão. Deitei-me às 21:30h. (Isabel)*

Nestes excertos dos diários das crianças observamo-las a ver televisão na companhia dos pais, uma atividade bem marcada pela “função de sociabilidade expressiva” (Cunha, 2005). Segundo os resultados dos questionários aos pais, ver televisão em família é uma atividade comum a todos os agregados familiares, abrangendo uma vasta gama de programas<sup>62</sup>. Todas as famílias veem em conjunto programas de atualidade política/social e mais de metade vê programas culturais (documentários) e lúdicos (desenhos animados, filmes, séries e concursos).

O primeiro tipo de programas aponta igualmente para uma atitude de abertura ao exterior (Kellerhals & Montandon, 1991), para além da valorização da aprendizagem extraescolar. Se os adultos veem programas informativos e culturais com os filhos - isto é, programas que, sendo mais procurados por adultos podem também ser vistos com agrado por crianças e adolescentes -, também os acompanham no visionamento de programas infantis (por exemplo, desenhos animados). O visionamento de programas em conjunto pode, assim, apontar para fins de formação associada ao lazer e para fins meramente lúdicos. A visualização da televisão simultaneamente por pais e filhos mostra, por um lado, a abertura da família a outras fontes de socialização e, por outro, o cuidado com a mediatização da influência que este meio de socialização pode exercer sobre as crianças (Kellerhals & Montandon, 1991)

---

<sup>62</sup> Item do questionário: “O seu filho/a do 5ºD costuma assistir a programas de televisão acompanhado/a pelo menos pelo pai ou pela mãe? A que programas? (Pode assinalar com X mais do que uma opção.)

1. Concursos. 2. Filmes. 3. Séries. 4. Telenovelas. 5. Telejornal ou outros programas de notícias. 6. Programas de atualidade política e social. 7. Documentários sobre natureza, História, etc. 8. Desenhos animados. 9. Futebol. 10. nenhuns programas. 11. Outros programas. Quais?”



#### 6.5.4. Considerandos finais

Os quadros da vida familiar acima expostos representam uma visão muito parcelar dessa vida. Foram retirados dos diários de apenas algumas das crianças, as que decidiram contar esses aspetos; pintam quase só cenas agradáveis, em que tudo corre bem, em que não há proibições nem discussões: foi o que escolheram contar. Como foi esclarecido no início do capítulo, não se pretendeu fazer uma caracterização exaustiva da vida familiar do conjunto das famílias e muito menos de cada uma das famílias. Pretendeu-se mostrar o ambiente familiar captado através do olhar das crianças, sempre que possível cruzando-o com o dos pais. Contudo, dados apresentados noutros capítulos possibilitam um olhar mais abrangente sobre várias das realidades retratadas.

Nos quadros pintados pelas crianças nos seus diários acima transcritos, tal como naqueles (do capítulo 5) que foram lembrados, os filhos mostram uma relação muito aberta com os pais, de grande companheirismo (Wall et al., 2013), em que a camaradagem não se confunde com indiferenciação de papéis pais-filhos, francamente visível em regras que se vislumbram, nomeadamente nas horas de ir para a cama mencionadas por duas meninas e nas vezes em que a realização de TPC aparece antes de atividades como ver televisão.

As dinâmicas familiares retratadas apontam os filhos desempenhando na família principalmente uma “função afetiva” (Cunha, 2005), que se alarga a toda a família e não apenas ao núcleo familiar. A “função de sociabilidade lúdica” e a “função socializadora” (Cunha, 2005) revelam-se fortemente nas atividades de lazer realizadas em conjunto, através da camaradagem que se estabelece entre filhos e pais e da valorização e partilha dos saberes dos filhos. O perfil dos progenitores (quer se considerem apenas os pais, apenas as mães ou o seu conjunto) desta turma coincide com o das mães<sup>63</sup> que, no estudo realizado por Vanessa Cunha (2005), privilegiam estas mesmas funções para os seus filhos.

#### 6.6. CONCLUSÃO

As crianças da turma provêm de famílias detentoras de capital cultural significativo, embora em graus diferenciados. Os seus pais são competentes no acompanhamento da escolaridade dos filhos e no seu estudo em casa. Nos poucos casos em que este segundo aspeto não pode ser assegurado (totalmente) por eles, há sempre na família nuclear ou

---

<sup>63</sup> Neste seu estudo, a autora questionou apenas mães.

alargada quem possua capital cultural para o efeito. Os filhos mostram-se competentes no seu ofício de aluno e como estudantes, embora haja entre eles diferentes níveis de competência.

A intervenção educativa parental apresenta diferenças significativas em muitas famílias, quando está em causa o filho-aluno-estudante e quando se trata do filho-pessoa. Ao filho-aluno-estudante é exigido bastante trabalho de estudo em casa, com apoio e/ou supervisão parentais, diretos ou parcialmente delegados; e consecução de bons (ou até mesmo excelentes) resultados académicos, à mistura, em vários casos, com individualismo e competitividade na corrida à nota. Em contraponto, aos seus filhos-pessoas, despidos os fatos de aluno e de estudante, os mesmos pais procuram fornecer-lhes oportunidades de autoconhecimento e descoberta dos seus talentos, entre as quais se contam a frequência de atividades extraescolares e a participação nas atividades paraescolares.

Assim se encontra, nestas famílias, predominantemente o estilo educativo disciplinar suavizado, de cultura empreendedora (Kellerhals & Widmer, 2012), temperado pelo afeto da família relacional (Wall et al., 2013) - que nunca desaparece -, no acompanhamento das atividades escolares. Em contraste, quando os filhos despem os fatos de “aluno” e de “estudante”, encontra-se, nas mesmas famílias, o companheirismo (Wall et al., 2013), o estilo maiêutico (Kellerhals & Widmer, 2012), o cultivo orquestrado (Lareau, 2003) e a viagem “à la carte” (Singly, 2009) - cujas características se apresentam sobrepostas ou mescladas - no apoio às atividades para-curriculares e no quotidiano familiar. Assim sucede nos momentos de lazer e de convívio familiar.

A criança como alvo de forte investimento afetivo dos pais e, simultaneamente, de uma ação educativa bem delineada, de forma consciente e estratégica, com acentuado caráter escolar, foi surgindo ao longo dos vários capítulos situados na escola. Surge agora no contexto familiar com esses mesmos atributos, no meio dos quais sobressai ainda o expressivo, já entrevisto aqui e ali nos capítulos anteriores. As estratégias educativas cultivadas no meio familiar dão continuidade às que foram observadas para garantir às crianças uma turma social e culturalmente homogénea numa escola com população muito heterogénea (cf. Capítulo 4); as famílias prosseguem no seu investimento para conseguir um (elevado) sucesso académico dos seus filhos, numa turma com alunos com boa formação cultural e predisposição para a frequência da escola com sucesso.

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES



## CONCLUSÕES

Uma opção de escrita desta tese para os quatro capítulos relativos à apresentação dos dados recolhidos (capítulos 3 a 6) foi o acompanhamento dessa exposição com a discussão dos dados em questão. No final de cada um desses capítulos foram retiradas conclusões a ele referentes. Por esta razão, neste capítulo optar-se-á por sintetizar as conclusões mais importantes.

Uma primeira conclusão é sobre o tema desta investigação, a integração das crianças na nova escola num ano de transição escolar, e as opções teóricas centrais. Trata-se de um tema muito complexo e muito abrangente, em que os conceitos fundamentais *transição* e *integração* apresentam múltiplas dimensões. Os processos de transição e de integração interpenetram-se e desenrolam-se em paralelo, em ritmos que se podem igualar ou distinguir e que apresentam diferenças para cada dimensão ou entrelaçamento de dimensões. Transição e integração convocam espaços diferenciados da escola e para lá dela, com especial relevo para a casa das crianças. Tendo as crianças como atores centrais, convocam também diversos outros atores, predominando, na escola, os pares, o diretor de turma, os professores, os assistentes operacionais e os pais; e, em casa, os pais e o restante agregado familiar. As inter-relações estabelecidas são igualmente complexas e diversificadas. Se a transição escolar e a integração propiciam uma reconfiguração da identidade das crianças, também a sua agência durante esses processos suscita alterações na estrutura da escola, por exemplo, na definição de regras e/ou nos modos da sua aplicação. *A complexidade deste tema exigiu, por conseguinte, a mobilização de um quadro teórico abrangente e, também ele, diversificado.*

A emergência do *conceito de criança como ator social* em meados do século XX, impulsionou a investigação sobre a agência das crianças, sobre a sua ação reflexiva, intencional e criativa nos diferentes contextos e situações das suas vidas. É nesta perspetiva que se inscreveu este estudo, focado conjugadamente sobre a *transição escolar*, um tema pouco estudado em Portugal, e sobre a *integração escolar*, que, virtualmente, carece de uma atenção expressamente dedicada. *A transição escolar e a integração escolar são assumidas, neste estudo, como processos distintos, mesmo se interligados, pelo que houve necessidade de proceder a uma definição dos respetivos constructos.*

*A opção metodológica por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo inspirada no interacionismo simbólico mostrou-se adequada a olhar as crianças como atores sociais que*

*entravam numa nova escola e num novo ciclo de escolaridade.* Esta opção facilitou a compreensão dos significados que as crianças iam atribuindo à sua experiência neste novo mundo; das interações sociais estabelecidas entre as crianças e os diferentes atores que habitavam a escola ou estavam implicados no seu processo de integração; da sua agência, apesar dos constrangimentos encontrados - como as regras e os percursos de circulação -, com a criação de estratégias para contornar os obstáculos; da evolução da sua reestruturação identitária e do processo de integração na nova escola e no novo ciclo.

*A metodologia etnográfica potenciou a construção de um conhecimento aprofundado de todo o processo de integração das crianças na nova escola, devido à presença regular da investigadora nessa escola durante todo o ano letivo.* A observação participante, acompanhada de inúmeras conversas etnográficas com as crianças, e também com outros atores sociais (diretora de turma, professores, diretores das escolas, pais, assistentes operacionais), foram sedimentando uma relação social de investigação e proporcionando a ativação de outros instrumentos auxiliares de recolha de dados. Assim foi possível, com um olhar atento e indagador sobre situações banais do quotidiano (por exemplo, a espera na fila da papelaria durante o intervalo das aulas), a que se acrescentavam conversas informais, *irem sendo desvendados sentidos ocultos e uma complexidade não (facilmente) suspeitada, de que se construía o processo de integração das crianças na escola.*

*A investigadora, como instrumento principal da pesquisa, na interação dialógica com os participantes, vislumbrou pistas e caminhos não antecipados e buscou instrumentos criativos para os explorar.*

*Sendo a investigadora o principal instrumento de investigação desta pesquisa, a relação social de investigação estabelecida com os participantes, sobre a qual destaco duas conclusões, assumiu um papel crucial:*

- A relação social de investigação estabelece-se no quotidiano e carece de ser alimentada por uma ética de *respeito pelos sujeitos da investigação* e por competências de relacionamento interpessoal com grande destaque para a *capacidade de compreensão* e para o *estabelecimento de empatia*. A RSI não se estabelece de forma burocrática, a partir da conquista de um simples consentimento informado das crianças e dos seus pais. Tal não basta para elas facultarem o acesso aos seus pensamentos e sentimentos. A RSI é cultivada, nutrida e acarinhada dia a dia; renovada dia a dia. *A confiança é uma palavra-chave do sucesso desta relação e*

só é conquistada por quem cada criança julgar mostrar-se digno dela, bem como só é mantida se a criança ajuizar haver provas do seu merecimento. Do conhecimento científico, da flexibilidade e mestria para analisar as situações e tomar decisões e das competências de relacionamento interpessoal da investigadora depende muito o sucesso da RSI, mas *é à criança que cabe sempre o poder de determinar a qualidade, o valor e a eficácia dessa relação social de investigação.*

- Acompanhando a convicção de dever existir reciprocidade de vantagens da investigação, advogada por Teresa Vasconcelos (1997) -“a investigadora deve perguntar a cada passo de que maneira poderá a sua investigação ser útil para as pessoas estudadas” (p. 65) -, *esta investigação constituiu um processo de troca, em que* (parafraseando a autora referida) *as crianças deram e receberam.* Esta tese é um produto do que elas deram. Da investigadora receberam escuta ativa; afeto e compreensão; cumplicidade para fugirem aos locais e percursos que recebavam; um espaço semanal “onde se tinha mais sossego”<sup>64</sup>, “divertido”, onde se podia “experimentar coisas novas”, com “umas atividades muito fixes”, em suma, apoio na sua integração na nova escola.

*O processo de formação da turma estudada constitui um exemplo de aproveitamento da escola pública pela classe média recorrendo estrategicamente a possibilidades oferecidas pela legislação vigente.* O papel da agência das crianças, concertada com a dos pais, torna-se explícito.

*As diversas integrações de que se compõe o feixe da integração escolar - correspondentes a várias dimensões da transição escolar - não se processaram ao mesmo ritmo na turma.* As diferentes dimensões da transição e da integração escolares configuram experiências das crianças marcadas por emoções, representações e ações particularmente distintas. O confronto com os desafios e obstáculos mobiliza de forma diferenciada a agência das crianças. Destaco três vertentes:

- *A integração curricular, pedagógica e disciplinar, de um modo geral, decorreu rápida e harmoniosamente,* estando concluída no final do 1º período, com a pauta de avaliação a apontar nesse sentido. As primeiras experiências apresentaram-se marcadas por sentimentos mistos de medo, curiosidade e desafio, alimentados por representações de novas disciplinas, difíceis mas interessantes. A conotação negativa das representações e dos sentimentos iniciais foi-se progressivamente dissipando, com as crianças a conseguirem rapidamente assumir agencialmente o seu ofício de

---

<sup>64</sup> As expressões entre aspas são comentários das crianças acerca das sessões semanais de atividades participativas, recolhidos ao longo do ano letivo.

alunas. O seu nível de linguagem rico em vocabulário e estruturas frásicas permitiu-lhes uma rápida apropriação dos conceitos das diferentes disciplinas. Do mesmo modo, para cumprirem as exigências curriculares de realização de operações cognitivas mais complexas ou mais abstratas, as crianças ativaram recursos adquiridos no seu meio familiar. *O capital cultural destas famílias de classe média, as suas estratégias educativas e a possibilidade de recorrerem a dispositivos de apoio à escolarização foram ingredientes facilitadores da agência das crianças e da consecução rápida desta vertente da integração.*

- *A integração nos espaços da escola e nos seus circuitos espaço-tempo decorreu de forma lenta e, em casos pontuais, incompleta, agravada pela sua associação a dificuldades na mudança de estatuto social face aos alunos mais velhos, que algumas características arquitetónicas dos edifícios e espaços escolares ampliavam. As primeiras experiências neste domínio caracterizaram-se por sentimentos de medo e de injustiça nutridos por representações de pares mais velhos e agressivos e regras de circulação na escola e utilização dos espaços consideradas favorecedoras de agressões. Aproveitando circunstâncias do momento, ou de modo reflexivo e intencional, as crianças foram desenvolvendo estratégias criativas com recurso aos quais agiam para contornarem esses elementos de ameaça das regras da escola. Foi este o modo estratégico principal utilizado pelas crianças para lidarem com os seus receios e buscarem segurança.*
- *As atividades para-curriculares constituíram, para as crianças, oportunidades de descoberta, consolidação ou reconfiguração de dimensões identitárias individuais e grupais, tendo a sua agência ultrapassado largamente as expectativas da escola. A proposta de enriquecimento das atividades, a criação/autoria artística autónoma, a auto-organização nos ensaios, a capacidade de resolução de problemas inesperados são alguns aspetos marcantes dessa agência das crianças. Também esta dimensão da integração beneficiou de recursos desenvolvidos no quotidiano familiar de classe média, caracterizado por um estilo educativo propiciador de cultivo de talentos através da oferta de oportunidades de descoberta pessoal e de frequência de atividades escolarmente rentáveis.*

*Uma turma, enquanto grupo de pares infantis, por muito harmoniosa e homogénea que pareça, encerra sempre complexidade e diversidade nas relações interpessoais que comporta. É marcada por relações diferenciadas entre os seus elementos, por grupos de amigos com maior consistência ou volubilidade, alianças entre pares e interações estabelecidas com base em diferentes emoções e finalidades, existência de conflitos de gravidade e duração variáveis. Todas estas características permanecem, muitas vezes, ocultas aos olhares adultos de pais e professores, evoluindo de acordo com as circunstâncias, as características do grupo e de cada*



um dos seus elementos, a sua competência reflexiva e estratégica, os jogos de poder que se vão desenrolando, as lideranças que se vão estabelecendo.

*A diretora de turma fomentava nas aulas um clima de respeito mútuo, confiança e afeto; uma relação de comunicação autêntica; reflexão crítica e debate de ideias, em que as crianças se sentiam encorajadas a dar voz às suas próprias perspetivas.*

*As crianças são alvos de forte investimento afetivo dos pais, para os quais o seu sucesso escolar é de primordial importância para o futuro que lhes auguram e tecem. Assim, os pais empreendem uma ação educativa delineada de forma consciente e estratégica, com evidente cariz escolar, moldada de acordo com as etapas dos percursos escolares e os contextos em causa. A escola marca os ritmos do quotidiano familiar, e o ambiente e as estratégias educativas familiares concorrem para que a criança-filha seja bem-sucedida no seu ofício de aluna.*

*As crianças perfilham o objetivo de alcançar sucesso escolar – elevado, em muitos casos - e intentam responder às solicitações da escola e da família nesse âmbito. Mostrando graus diferentes de autonomia, procuram, quando o fazem, estar envolvidas num processo de familiarização ou, pelo contrário, optam pelo de individualização. Foi possível observar que uma parte muito significativa das crianças possui disposições culturais e domina conhecimentos e competências que lhes possibilitam um estudo autónomo agencial, reflexivo, informado e estratégico.*

*As crianças encontraram na família e em elementos da escola um apoio estrutural forte que propiciou condições para o desenvolvimento da sua agência ao longo do seu processo de integração e de todo o ano letivo. Esta assumiu um papel mais visível na dimensão artística e de intervenção cultural na escola.*

*Em suma, enfatiza-se a necessidade de atender à experiência das crianças na fase de transição escolar; sinaliza-se a importância de lhes proporcionar uma experiência positiva nos processos de transição e de integração escolar; e advoga-se dar espaço ao exercício da sua agência nessa experiência de integração.*

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

*As conclusões deste estudo são condicionadas, naturalmente, pela natureza do próprio estudo, de natureza etnográfica, que se desenrolou em torno da observação participante de uma só turma, numa escola pública.* Esta turma caracteriza-se por dimensões estruturais muito concretas: os alunos são predominantemente de classe média, tendo, a maioria dos pais, uma formação académica elevada. A turma não segue o currículo regular, mas um currículo de ensino artístico especializado.

Nesta perspetiva a experiência de integração destas crianças na escola é fortemente influenciada pelo capital cultural e social das famílias e pelo currículo frequentado, ainda que no contexto de uma escola pública com população social e culturalmente heterogénea.

Do exposto decorre a impossibilidade de generalizar as conclusões deste estudo para realidades sociais distintas com problemas de transição e integração condicionados por fatores e circunstâncias muito díspares da realidade estudada. *No entanto, o interesse desta investigação não se esgota no caso específico estudado; os seus contributos para o aprofundamento do conhecimento na área investigada merecem ser considerados pela comunidade académica e pelas escolas na medida em que partilham condições estruturais similares (novo regime curricular, novo estatuto social inter pares, novo espaço físico, etc.).*

## RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam a complexidade do processo de integração numa nova escola aquando da transição para um novo ciclo de ensino. Fica patente a pluralidade de dimensões contida quer no processo de transição quer no de integração e a multiplicidade de ritmos em que se processa a integração nas diversas dimensões para a mesma criança ou para crianças diferentes. Fica ainda desvelado o silêncio e a solidão com que muitas crianças vivem as dificuldades de integração insuspeitadas pelos adultos. *O conhecimento obtido com este estudo permite, assim, deixar uma recomendação para o sistema educativo e para as escolas: as transições de ciclo de escolaridade e de escola precisam de ser alvo de um olhar atento e de uma intervenção refletida, cuidada e intencional com vista a facilitar uma integração harmoniosa das crianças, em todas as dimensões que esse processo comporta. As crianças devem ser ouvidas e envolvidas nas várias fases da intervenção proposta.*

*Estudos futuros podem aprofundar o conhecimento sobre o tema estudado, indagando o processo de integração escolar nas suas várias dimensões em turmas com características estruturais diferentes, como sejam turmas heterogêneas social e culturalmente, turmas de classes sociais baixas, turmas com minorias étnicas, turmas com crianças portadoras de deficiências.*

*Estudos futuros podem ainda aprofundar o conhecimento sobre o tema estudado, perscrutando o processo de integração escolar, igualmente nas suas várias dimensões, noutras transições de ciclo, nomeadamente do 2º ciclo para o 3º, ou do 3º ciclo para o ensino secundário. Trata-se de transições com algumas características estruturais diferentes e que ocorrem em níveis etários diferentes dos alunos, podendo fornecer novas pistas teóricas.*

Não obstante não ter sido esse o objeto deste estudo, dele emergiram resultados que apontam para o *impacto das características arquitetónicas dos edifícios da escola e dos seus restantes espaços para a vida das crianças na escola, incluindo a sua integração nela*. Por conseguinte, *esta é uma questão a merecer estudos mais aprofundados e protagonizados por diferentes áreas científicas*, contemplando questões como a segurança, o conforto, a mobilidade, a interação social, a convivialidade e a recreação.

Em todas as temáticas sugeridas, *enfatiza-se a importância da consideração do ponto de vista das crianças* - dada a sua condição de ator social central dos processos de transição e de integração escolar – *e propõe-se o escrutínio da oportunidade para o exercício e desenvolvimento da sua agência*.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interações*, 1(1), 25-53.
- Abrantes, Pedro. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, problemas e práticas*, 33-52.
- Alegre, Miquel Àngel, & Benito, Ricard. (2012). 'The best school for my child?' Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871. doi:10.1080/01425692.2012.686896
- Almeida, Ana Nunes de. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, XL(76), 579-593.
- Almeida, Ana Nunes de. (2009). *Para uma sociologia da infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ariès, Philippe. (1997). Educação *Enciclopédia Einaudi* (Vol. 36 Vida/Morte - Tradições - Gerações, pp. 372-380). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Atkinson, Paul. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. London, New York: Routledge
- Ball, Stephen J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Peter Woods (Ed.), *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 143-161). London: Croom Helm.
- Ball, Stephen J. (1990). Selft doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative studies in education*, 3(2), 157-171.
- Ball, Stephen J., & Vincent, Carol. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400. doi:10.1080/0142569980190307
- Ballion, Robert. (1982). *Les consommateurs d'école: Stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock.
- Barel, Yves. (1990). Le grand intégrateur. *Connexions*, 56(2), 85-100.
- Bertaux, Daniel. (1986). L'imagination methodologique. *Revista Internacional de Sociologia*, 44(3).
- Bjerke, Havard. (2011). "It's the way they do it": Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & society*, 25, 93-103. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Caria, Telmo. (1994). Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico duma Escola Básica 2.3. *Revista crítica de Ciências Sociais*(41), 35-62.
- Caria, Telmo. (1997). Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica. *Sociologia - Problemas e práticas*(25), 125-138.
- Caria, Telmo. (2003). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In Telmo H. Caria (Ed.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 9-20). Porto: Afrontamento.
- Charlot, Bernard, & Rochex, Jean-Yves. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et politiques*(35), 137-151.
- Correia, José Alberto. (2008). A crise da escola e os dispositivos de compensação identitária dos professores. *Trabalho e educação*, 17(2), 31-52.
- Corsaro, William A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*(17), 113-134.

- Corsaro, William A. (2004). Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis. In Manuela Ferreira & Manuel Jacinto Sarmiento (Eds.), *Antropologia de textos em sociologia da infância* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Corsaro, William A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464.
- Corsaro, William A. (2011). *Sociologia da infância* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Corsaro, William A., & Fingerson, Laura. (2003). Development and socialization in childhood. In John Delamater (Ed.), *Handbook of social Psychology* (pp. 125-155). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Costa, António Firmino da. (1993). A pesquisa de terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Cunha, Vanessa. (2005). As funções dos filhos na família. In Karin Wall (Ed.), *Famílias em Portugal: Percursos, interações, redes sociais* (pp. 465-497). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Demetriou, Helen, Goalen, Paul, & Rudduck, Jean. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research and Evaluation*, 33, 425-441.
- Denzin, Norman K. (2004). Symbolic interactionism. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff, & Ines Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (1st ed., pp. 81-87). London: Sage.
- Diogo, Ana Matias. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: representações e práticas. In Jorge Ávila de Lima (Ed.), *Pais e professores: Um desafio à cooperação* (pp. 251-281). Porto: Asa.
- Diogo, Ana Matias. (2006). Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. In Pedro Silva (Ed.), *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares* (pp. 91-113). Porto: Profedições.
- Diogo, Ana Matias. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: Mitos, críticas e evidências. *Sociologia da educação*(1), 71-96.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François. (1996). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, François. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*(16), 39-66.
- Edwards, Anne. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33-39.
- Edwards, Rosalind, & Alldred, Pam. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Emirbayer, Mustafa, & Mische, Ann. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Epstein, Joyce L. (1997). A comprehensive framework for school, family, and community partnerships. In Joyce L. Epstein, L. Coates, Karen Clark Salinas, Mavis G. Sanders, & Beth S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Ferreira, Manuela, & Rocha, Cristina. (2009). *Olhares da sociologia sobre a infância, as crianças e a sua educação na produção académica nacional (1995-2005): balanço crítico e contributos da Sociologia da Infância. Contextos educativos na sociedade contemporânea*, 1, 232-260.

- Ferreira, Manuela. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, Manuela. (2010). "-Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182.
- Flanagan, John C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-357.
- Flick, Uwe. (2013). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Galton, Maurice, & Morrison, Ian. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: the next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00027-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00027-6)
- Giddens, Anthony. (1985). Time, space and regionalisation. In Derek Gregory & John Urry (Eds.), *Social relations and spatial structures* (pp. 265-295). London: MacMillan.
- Giddens, Anthony. (2000). *Dualidade da estrutura: Agência e estrutura*. Oeiras: Celta.
- Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Hynninen, Pirkko, Metso, Tuija, Palmu, Tarja, & Tolonen, Tarja. (1999). Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. *Qualitative studies in education*, 12(6), 689-705.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul. (1986). *Ethnography: Principles in practice*. London; New York: Tavistock Publications.
- Hammersley, Martyn. (1992). *What's wrong with ethnography?: Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hollander, Carl E. (1978). *An introduction to sociogram construction*. Denver, Colorado: Snow Lion Press.
- James, Allison. (2008). Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272. doi:DOI: 10.1525/aa.2007.109.2.261
- Jenks, Chris. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*(17), 185-216.
- Kellerhals, Jean, & Montandon, Cléopâtre. (1991). *Les stratégies éducatives des familles: Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, Jean, & Widmer, Éric. (2012). *Familles en Suisse: les nouveaux liens*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Lahelma, Elina, & Gordon, Tuula. (1997). First day in secondary school: Learning to be a "professional pupil". *Educational research and evaluation*, 3(2), 119-139.
- Lahire, Bernard. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard; Le Seuil.
- Lahire, Bernard. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. S. Paulo: Ática.
- Lahire, Bernard. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-38.
- Lareau, Annette. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lareau, Annette. (2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*(46), 13-82.
- Lopes, João Teixeira. (1995). As escolas urbanas como cenário de interação. *Sociologia*, 5, 91-150.
- Measor, Lynda, & Woods, Peter. (1984). *Changing schools: Pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- Meighan, Roland. (1986). *A Sociology of educating* (2nd ed.). London: Cassell Educational.

- Merriam, Sharan. (2001). *Qualitative research and case study applications in education* (2 ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, Mathew B., & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montandon, Cléopâtre, & Longchamp, Philippe. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência da criança. *Perspectiva*, 25(1), 105-126.
- Montandon, Cléopâtre, & Osiek, Françoise. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37(2), 263-285.
- Montandon, Cléopâtre, & Osiek, Françoise. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, 43-51. doi:10.3406/rfp.1997.1174
- Montandon, Cléopâtre, & Osiek, Françoise. (1998). Children's perspective on their education. *Childhood*, 5(3), 247-263.
- Montandon, Cléopâtre. (1992). La socialisation des émotions: Un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 101, 105-122.
- Montandon, Cléopâtre. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Nogueira, Cláudio Marques Martins, & Nogueira, Maria Alice. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contradições. *Educação & Sociedade*(78), 15-36.
- Nogueira, Maria Alice. (2006). Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31(2), 155-170.
- Nogueira, Maria Alice. (2010). Classe média e escola: Novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 213-231.
- Nogueira, Maria Alice. (2012). As classes médias e a educação escolar. In Juarez Dayrell, Maria Alice Nogueira, José Manuel Resende, & Maria Manuel Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: Olhares cruzados Brasil-Portugal* (pp. 110-131). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- O'Kane, Claire. (2000). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In Pia Christensen & Allison James (Eds.), *Research with children: Perspectives and Practices* (pp. 136-159). London: Routledge Falmer.
- O'Kane, Claire. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas. In Pia Christensen & Allison James (Eds.), *Investigação com crianças: Perspetivas e práticas* (pp. 143-169). Porto: Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Perrenoud, Philippe. (1996). Métier d'élève: Comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription? In UNAPEC (Ed.), *Le métier d'élève* (pp. 15-24). Paris.
- Perrenoud, Philippe. (2001a). Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem: O go-between. In Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a escola e a família* (pp. 29-56). Oeiras: Celta.
- Perrenoud, Philippe. (2001b). O que a escola faz às famílias. In Cléopâtre Montandon & Philippe Perrenoud (Eds.), *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 57-112). Oeiras: Celta.
- Perrenoud, Philippe. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, Manuel. (1997). A infância como construção social. In Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmiento (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Pires, Rui Pena. (2012). O problema da integração. *Sociologia*, 24, 55-87.



- Qvortrup, Jens. (2011). Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições, Campinas*, 22(1), 64.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de julho.
- Rocha, Cristina, & Ferreira, Manuela. (2007/2008). As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as - análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. *Investigar em Educação*(6 & 7), 15-97.
- Rocha, Cristina, & Ferreira, Manuela. (2016). “... Porque agora as crianças são bebés!”: mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal – o caso da alimentação. *Revista Trama Interdisciplinar*, 7(2), 125-145.
- Rocha, Cristina, Ferreira, Manuela, & Neves, Tiago. (2002). "O que as estatísticas nos "contam" quando as crianças são contadas" ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). *Educação, Sociedade & Culturas*(17), 33-65.
- Rocha, Cristina, Ferreira, Manuela, & Vilarinho, Maria Emília. (2002). Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados. In Margarida Fernandes (Ed.), *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas* (pp. 499-508). Lisboa: Edições Colibri.
- Ruquoy, Danielle. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Luc Albarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy, & Pierre Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sacristán, José Gimeno. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Saragoça, José, Neto, António, Pomar, Clarinda, & Candeias, Adelinda. (2011). *Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses*. Paper presented at the XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)igualdades, Salvador.
- Sarmiento, Manuel Jacinto, & Pinto, Manuel. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In Manuel Jacinto Sarmiento & Manuel Pinto (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 7-30). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In Manuel Jacinto Sarmiento & Ana Beatriz Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Seabra, Teresa. (1999). *Educação nas famílias: Etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, Teresa. (2000). As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados. *Fórum sociológico*, 3/4(2), 71-93.
- Seabra, Teresa. (2008). *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*. (PhD), Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/2544>
- Silva, Pedro, & Diogo, Ana Matias. (2014). Crianças e TIC: Uma relação desigualmente construída na família. In Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes, & Elias Evangelista Gomes (Eds.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 743-771). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Silva, Pedro. (2003a). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro. (2003b). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, Pedro. (2009a). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escola e famílias. In Teresa Sarmiento (Ed.), *Infância, família e comunidade* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.
- Silva, Pedro. (2009b). Ethnography: a method on the razor's edge. *Problemy Wczesnej Edukacji: Issues in Early Education*, 2(10), 46-64.
- Singly, François de. (2000a). *O eu, o casal e a família*. Lisboa: Dom Quixote.
- Singly, François de. (2000b). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In Clarice Ehlers Peixoto, François Singly, & Vincenzo Cicchelli (Eds.), *Família e individualização* (pp. 13-19). Rio de Janeiro: FGV.
- Singly, François de. (2002). La «liberté de circulation» : un droit aussi de la jeunesse. *Revue des politiques sociales et familiales*, 21-36.
- Singly, François de. (2004). Le statut de l'enfant dans la famille contemporaine. In François Singly (Ed.), *Enfants-adultes: Vers une égalité de statuts?* (pp. 17-52). Paris: Universalis.
- Singly, François de. (2005). La dépendance de la famille par rapport à l'état. In François Singly (Ed.), *Sociologie de la famille contemporaine* (pp. 16-49). Paris: Armand Colin.
- Singly, François de. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même? Guide de voyage à l'intention du parent*. Paris: Armand Colin.
- Sirota, Régine. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. *Éducation et sociétés*(2), 9-33.
- van Zanten, Agnès. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- van Zanten, Agnès. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de antropología social*, 16, 245-278.
- van Zanten, Agnès. (2009). *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vasconcelos, Teresa. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (Última lição)*. Porto: Media XXI.
- Vasconcelos, Teresa. (2015). Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 25-42.
- Vasconcelos, Teresa. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vaughn, Margaret. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 62-66. doi:10.1177/0031721718767864
- Wall, Karin, Aboim, Sofia, Cunha, Vanessa, & Vasconcelos, Pedro. (2001). Families and informal support networks in Portugal: the reproduction of inequality. *Journal of European social policy*, 11(3), 213-233.
- Wall, Karin, Cunha, Vanessa, & Atalaia, Susana. (2013). Família. In José Luís Cardoso, Pedro Magalhães, & José Machado Pais (Eds.), *Portugal social de A a Z: Temas em aberto* (pp. 70-78). Lisboa: IMPRESA Publishing.
- Woods, Peter. (1980a). The development of pupil strategies. In Peter Woods (Ed.), *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 11-28). London: Croom Helm.

- Woods, Peter. (1980b). Introduction. In Peter Woods (Ed.), *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 9-10). London: Croom Helm.
- Young, Michael. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*(32), 145-155.
- Zenhas, Armanda, Rocha, Cristina, & Silva, Pedro. (2013b). The social relationship of research in a study about the agency of children in school-family interface. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 42-50.
- Zenhas, Armanda. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.



## APÊNDICES



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Requerimento à diretora do Agrupamento -Realização da pesquisa

Apêndice 2: Pedido de consentimento aos EE - Recolha dados

Apêndice 3: Pedido de consentimento a crianças e EE - Sessões de atividades participativas

Apêndice 4: Pedido de autorização aos EE - Fotos de estudo

Apêndice 5: Pedido de consentimento aos EE - Trabalhos escolares

Apêndice 6: Pedido de consentimento aos EE e às crianças - Diários das crianças

Apêndice 7: Mensagem de agradecimento aos pais e crianças - Final do 1º período

Apêndice 8: Guião geral de entrevista a pais/mães

Apêndice 9: Guião da entrevista à diretora da Escola Básica

Apêndice 10: Guião da entrevista à da diretora Escola de Música

Apêndice 11: Guião do diário das crianças

Apêndice 12: Sociograma

Apêndice 13: Questionário aos pais e/ou mães





### Apêndice 1: Requerimento à diretora do Agrupamento - Realização da pesquisa

Ex.ma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas X:

Armanda Martins Zenhas, professora do grupo 220, em funções na escola Z, frequentando o Curso Doutoral em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, desenvolverá, no ano letivo de XXXX/XX uma pesquisa com vista à recolha de dados no contexto da elaboração da sua tese de doutoramento. Esta terá por tema “A ação do aluno no âmbito da relação escola-família: um estudo de caso no 2º ciclo do ensino básico”. Este estudo incidirá no acompanhamento, ao longo do ano letivo referido, de uma turma do 5º ano, centrando-se sobre as práticas e os papéis dos alunos na interface escola-família, com particular ênfase nas atividades de comunicação e de estudo em casa. Serão também analisadas as práticas do diretor de turma relativamente aos alunos e às famílias.

A requerente solicita autorização para levar a cabo o estudo referido na escola E.B. 2.3 deste Agrupamento.

A fim de a recolha de dados se tornar exequível, a requerente solicita autorização para assistir à receção à turma, no início do ano letivo, às reuniões de encarregados de educação da turma selecionada e às aulas de Formação Cívica. Solicita autorização ainda para ter acesso a documentos dessa turma, como, por exemplo, fichas de registo biográfico dos alunos para caracterização da turma, PCT, trabalhos escolares, atas de reuniões, registos de assiduidade, registos de comportamento, participações disciplinares, registos de contactos com os encarregados de educação. Solicita também autorização para entrevistar e aplicar inquéritos a encarregados de educação, alunos e, eventualmente, a professores, da turma referida, para o que se compromete a pedir o consentimento informado e expresso dos participantes e, no caso dos alunos, também dos seus encarregados de educação. Todas as observações e consultas realizadas terão como fim único a recolha de dados para o estudo supracitado e estarão sujeitas a um rigoroso compromisso de confidencialidade. Desta forma, o nome da escola não será divulgado e todos os intervenientes serão referidos através de pseudónimos, sendo a sua identidade apenas do conhecimento da requerente, obrigada e comprometida a rigoroso sigilo. Dada a natureza deste estudo, as questões de investigação e os instrumentos de recolha de dados poderão necessitar de reformulação ao longo do estudo. Se se vier a verificar a conveniência de realizar observações ou aceder a documentos de naturezas diferentes das mencionadas, será previamente solicitada a autorização para o efeito. Mais se acrescenta que a consecução do projeto implica as seguintes condições:

- Consentimento expresso da diretora do Agrupamento e, eventualmente, do Conselho Pedagógico, para o estudo e respetivas observação e recolha de dados, sendo a recolha relativa a alunos, encarregados de educação ou outros intervenientes específicos, através de meios como a entrevista, precedida do consentimento expresso dos mesmos, nos termos acima referidos.

- Consentimento expresso do diretor de turma.

- Uma turma heterogénea do ponto de vista da origem social dos alunos e do seu percurso académico anterior, da sua idade e do género, critérios, de resto, correspondentes aos que têm vindo a presidir à elaboração das turmas da escola.

Como contrapartida para o Agrupamento, a requerente compromete-se a, no fim do estudo, oferecer um exemplar da sua tese à Biblioteca e a divulgar/partilhar os resultados no agrupamento, pela forma que então for julgada mais conveniente.

Para melhor apreciação do pedido agora formulado, a requerente anexa o seu projeto de investigação, já entregue na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para desenvolvimento no próximo ano letivo.

Pede deferimento,

---

(Armanda Martins Zenhas)

## Apêndice 2: Pedido de consentimento aos EE - Recolha dados

Estimado/a Encarregado/a de Educação:

Chamo-me Armanda Zenhas e sou estudante de doutoramento\*. Tendo em conta a importância da relação entre a escola e a família para o sucesso educativo dos alunos, pretendo estudar como as crianças vivem esta relação. Nesse sentido, como os pais foram informados nas reuniões de encarregados de educação já existentes, estou autorizada, pelo Diretor deste Agrupamento de Escolas, a centrar o estudo no 5º D e a estar presente nas aulas de Formação Cívica e nas reuniões de pais. Nessas reuniões informei que vou respeitar e manter confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos e à identidade de todos os participantes, da turma e da escola.

Esta minha carta surge no seguimento do que expus na reunião de encarregados de educação de novembro. Aí expliquei que, no âmbito do meu estudo, gostaria de, ao longo do ano letivo, conversar com alunos da turma sobre temas relacionados com a forma como se estão a integrar na escola e como vivem a relação entre a escola e a família (por ex., como organizam o estudo em casa). Essas conversas, de curta duração, terão lugar fora dos tempos de aula (nos intervalos ou no espaço do almoço, por exemplo), em ocasiões que não perturbem as atividades escolares. Venho, desta forma, pedir o seu consentimento para conversar com o/a seu/sua educando/a, no caso de este/a também se mostrar interessado/a e disponível para o efeito, quando eu lho pedir. Como me comprometi, os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos.

Se pretender alterar a sua decisão de deixar/não deixar participar o/a seu/sua educando/a, pode fazê-lo em qualquer momento do ano letivo.

Para mais esclarecimentos, pode contactar comigo através dos endereços eletrónicos xxxxxxxx.

Peço-lhe que preencha o formulário abaixo e me devolva esta carta, o mais rapidamente possível.

\* 2º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE da UP.

Com os melhores cumprimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_

(Armanda Zenhas)

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, do 5º D, permito/não permito (riscar o que não interessa) que a professora Armanda Zenhas tenha conversas com ele/a, para o seu estudo de doutoramento, nas condições acima descritas.

E-mail (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

### Apêndice 3: Pedido de consentimento a crianças e EE - Sessões de atividades participativas

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Chamo-me Armanda Zenhas e sou estudante de doutoramento\*. Tendo em conta a importância da relação entre a escola e a família para o sucesso educativo dos alunos, pretendo estudar como as crianças vivem esta relação. Nesse sentido, como os pais foram informados nas 2 reuniões de encarregados de educação já existentes, estou autorizada, pela Diretora deste Agrupamento, a centrar o estudo no 5º D e a estar presente nas aulas de Formação Cívica e nas reuniões de pais. Nessas reuniões informei que vou respeitar e manter confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos e à identidade de todos os participantes, da turma e da escola.

A partir da próxima semana, vou realizar sessões com alunos voluntários do 5º D, para recolher dados para o meu estudo. Nessas sessões, vou pedir aos alunos que realizem breves atividades lúdicas (desenhos, colagens, por ex.) e promover conversas sobre temas relacionados com a forma como se estão a integrar na escola e como vivem a relação entre escola e família (por ex., como organizam o estudo em casa). Como me comprometi, os dados recolhidos são totalmente confidenciais e anónimos.

A cada aluno participante, será dada uma folha de presenças para colocar na capa da caderneta (parte interior), em que assinalarei a presença do aluno em cada sessão, para informação do encarregado de educação. Se eu não assinar, tal significa que o aluno não esteve presente. Adicionalmente comprometo-me, sempre que um aluno falte a mais de duas sessões, a informar, via email, o encarregado de educação desta situação.

Se pretender alterar a sua decisão de deixar/não deixar participar o seu educando, pode fazê-lo em qualquer momento do ano letivo.

Para mais esclarecimentos, pode contactar comigo através dos endereços eletrónicos xxxx.

Peço-lhe que preencha o formulário abaixo, bem como o seu educando, e me devolva esta carta, o mais rapidamente possível.

\* 2º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE da UP.

Com os melhores cumprimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_  
(Armanda Zenhas)

---

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) nº \_\_\_\_\_, do 5º D, pretendo/não pretendo (riscar o que não interessa) participar nas sessões semanais com a professora Armanda Zenhas.

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, do 5º D, permito/não permito (riscar o que não interessa) que ele/ela participe nas sessões semanais com a professora Armanda Zenhas.

E-mail (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Apêndice 4: Pedido de autorização aos EE - Fotos de estudo

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Chamo-me Armanda Zenhas e sou estudante de doutoramento\*. Como sabe, o/a seu/sua educando/a tem frequentado sessões dinamizadas por mim semanalmente. Peço autorização para que ele/a tire fotografia(s) do seu local de estudo e/ou de situações em que esteja a estudar, para serem trabalhadas nessas sessões.

Se lhe for possível, peço-lhe que me envie a(s) foto(s) por mail, pois é a forma mais prática de eu as receber e poder projetar nas referidas sessões. Se preferir outro meio, pode utilizá-lo.

Para mais esclarecimentos, e para o envio das fotos, pode contactar comigo através dos endereços eletrónicos xxxx.

Peço-lhe que preencha o formulário abaixo, e me devolva esta carta, o mais rapidamente possível.

\* 2º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE da UP.

Com os melhores cumprimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_

(Armanda Zenhas)

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do/a aluno(a) \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, do 5º D, consinto na utilização de fotos do local de estudo e/ou situações de estudo dele/a nas sessões com a profª Armanda Zenhas, realizadas na escola.

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Apêndice 5: Pedido de consentimento aos EE - Trabalhos escolares

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Chamo-me Armanda Zenhas e sou estudante de doutoramento\*. Como os pais já foram informados em várias reuniões e cartas, estou autorizada, pela Diretora deste Agrupamento de Escolas, a centrar o meu estudo (sobre a forma como as crianças vivem a relação entre a escola e a família) no 5º D e a estar presente nas aulas de Formação Cívica e nas reuniões de pais. Nas reuniões informei que vou respeitar e manter confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos e à identidade de todos os participantes, da turma e da escola.

Uma vez mais agradeço a colaboração que tenho recebido de alunos e encarregados de educação. Venho, agora, pedir-lhe autorização para uma nova colaboração do/a seu/sua educando/a, se ele/ela estiver interessado/a:

- Possibilidade de utilizar textos ou outros trabalhos feitos em aulas (exemplo: composição sobre a Semana da Leitura) no meu estudo, onde não terão o autor identificado com o seu nome verdadeiro. Perguntarei sempre ao seu/sua educando/a se consente que eu utilize esse trabalho e não o usarei se ele/a não o desejar.

Para mais esclarecimentos, pode contactar comigo através dos endereços eletrónicos xxxx.

Peço-lhe que preencha o formulário abaixo e me devolva esta carta, o mais rapidamente possível.

\* 2º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE da UP.

Com os melhores cumprimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_

(Armanda Zenhas)

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, do 5º D, permito/não permito (riscar o que não interessa) que a professora Armanda Zenhas utilize trabalhos feitos pelo/a meu/minha educando/a nas aulas, se ele/a o consentir.

E-mail (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## Apêndice 6: Pedido de consentimento aos EE e às crianças - Diários das crianças

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Chamo-me Armanda Zenhas e sou estudante de doutoramento\*. Tendo em conta a importância da relação entre a escola e a família para o sucesso educativo dos alunos, pretendo estudar como as crianças vivem esta relação. Nesse sentido, como os pais foram informados nas 3 reuniões de encarregados de educação já existentes, estou autorizada, pela Diretora deste Agrupamento de Escolas, a centrar o estudo no 5º D e a estar presente nas aulas de Formação Cívica e nas reuniões de pais. Nessas reuniões informei que vou respeitar e manter confidencialidade e anonimato relativamente aos dados recolhidos e à identidade de todos os participantes, da turma e da escola.

Agradeço a colaboração que tenho recebido de alunos e encarregados de educação. Como informei na última reunião de pais, venho pedir autorização para o seu/sua educando/a preencher um diário, na semana a seguir ao Carnaval, se ele/ela estiver interessado/a nisso. O diário será fornecido por mim antecipadamente. Esta semana foi escolhida para não perturbar o estudo para os testes. O que peço é que, diariamente, o/a aluno/a registre as suas atividades até chegar à escola e as que faz depois da escola (exs.: hora de levantar, trajeto para a escola, atividades após a escola, estudo em casa). Pode também registar acontecimentos da escola, se quiser. Além de escrever, o/a aluno/a pode desenhar, pintar ou utilizar outras formas de expressão. Antes do fim do ano, devolvo o diário, cujo conteúdo será utilizado apenas para efeitos do meu trabalho de doutoramento e do qual não darei conhecimento a ninguém na escola, incluindo os professores e os outros alunos.

Para mais esclarecimentos, pode contactar comigo através dos endereços eletrónicos xxxxx.

Peço-lhe que preencha o formulário abaixo, bem como o/a seu/sua educando/a, e me devolva esta carta, o mais rapidamente possível.

\* 2º ano do Programa Doutoral em Ciências da Educação da FPCE da UP.

Com os melhores cumprimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_  
(Armanda Zenhas)

---

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) nº \_\_\_\_, do 5º D, pretendo/não pretendo (riscar o que não interessa) preencher o diário acima pedido pela professora Armanda Zenhas.

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_, do 5º D, permito/não permito (riscar o que não interessa) que ele/ela preencha o diário acima referido, pedido pela professora Armanda Zenhas.

E-mail (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Apêndice 7: Mensagem de agradecimento aos pais - Final do 1º período

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação:

Agradeço muito a colaboração que tenho recebido de si e do/a seu/sua educando/a relativamente às sessões de atividades semanais. Na próxima semana, faremos a última sessão deste período. Vamos terminar com um pequeno convívio, realizado à hora habitual da sessão.

No 2º período, informarei previamente a data em que as sessões serão retomadas.

Com os melhores cumprimentos e renovados agradecimentos

(Data, assinatura) \_\_\_\_\_

(Armanda Zenhas)



## Apêndice 8: Guião geral de entrevista a pais/mães

Nota inicial: Este guião é, efetivamente e apenas, um guião. Estes tópicos foram adaptados para cada uma das entrevistas. Alguns foram retirados por não serem oportunos numa determinada época do ano, por exemplo. Em alguns casos específicos, foram acrescentados outros, derivados da singularidade do caso. No decurso da entrevista, surgiram tópicos não previstos no guião, mas de interesse para o estudo.

- Transição de ciclo e integração na nova escola
  - Como é que o educando está a viver a transição e a integração.
  - Como é que os pais estão a viver a transição e a integração.
  - Principais diferenças no quotidiano.
  - Principais dificuldades.
  - Estratégias de apoio familiar.
  - Aspetos positivos e negativos da preparação da integração na escola por parte da escola (direção da escola, diretora de turma, professores).
- Antecipação da transição de ciclo e mudança de escolas
  - Como é que o filho (e os pais) viveu (viveram) a antecipação da mudança de escola quando ele andava no 4º ano.
  - Estratégias utilizadas pelos pais para preparar a transição e apoiar o filho.
- Ensino especializado de música
  - O filho já frequentava a escola de música no 4º ano?
  - Razões da opção pelo ensino articulado no 5º ano e grau de satisfação.
- Objetivos educacionais e escola
  - Principais objetivos educacionais dos pais para o filho.
  - O que valoriza mais na educação pela escola. O que espera que ela proporcione ao filho. As expectativas estão a ser cumpridas?
- Interação família-escola
  - Modos, objetivos e protagonistas das interações família-escola.
  - Iniciativa desses contactos.
  - Resultados e grau de satisfação.

## Apêndice 9: Guião da entrevista à diretora da Escola Básica

Nota inicial: Este guião é, efetivamente e apenas, um guião. No decurso da entrevista, surgiram tópicos não previstos no guião, mas de interesse para o estudo.

- Integração dos alunos e EE na nova escola, com particular ênfase para o 5º ano.
  - Principais preocupações na abertura do ano letivo e respetivas decisões/medidas.
  - Mudança das regras de circulação dos alunos no 1º período:
    - Que mudanças? Quais os motivos?
    - Processos de definição e concretização dessas mudanças. Intervenientes nesse processo.
  - Perceções sobre a forma como os alunos, principalmente de 5º ano, se têm integrado na escola e vivido os condicionalismos decorrentes da falta de recreio e as regras estabelecidas.
- Ensino articulado:
  - Modos de divulgação da oferta desta modalidade curricular aos pais de alunos do 4º ano.
  - Perceções sobre os motivos de opção dos pais/alunos por esta oferta curricular.
  - Modo de seleção dos alunos se houver mais candidatos que vagas.
  - Vantagens e desvantagens para a EB/Agrupamento.
  - Qualidade e formas de colaboração/articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música.

## Apêndice 10: Guião da entrevista à da diretora Escola de Música

Nota inicial: Este guião é, efetivamente e apenas, um guião. No decurso da entrevista, surgiram tópicos não previstos no guião, mas de interesse para o estudo.

- Principais caraterísticas da oferta curricular de ensino especializado de música:
  - Componente curricular a cargo da EM, métodos de ensino e de avaliação.
  - Articulação das duas componentes do currículo (horário, avaliação, etc.).
  
- Caraterísticas da EM:
  - Número de alunos em turmas da EB. Número de alunos em aprendizagem autónoma de música.
  - Articulação escola-família: estratégias utilizadas pela EM, adesão dos pais; grau e modos de intervenção dos pais por sua iniciativa.
  
- Opção dos pais pelo ensino articulado:
  - Modos de divulgação da oferta desta modalidade curricular aos pais de alunos do 4º ano.
  - Perceções sobre os motivos de opção dos pais/alunos por esta oferta curricular.
  - Modo de seleção dos alunos se houver mais candidatos que vagas.
  - Perceção sobre a existência de diferenças na motivação/grau de participação dos pais/alunos na EM conforme já andavam na EM no 4º ano ou não.
  
- Outras questões:
  - Articulação escola-família: estratégias utilizadas pela EM, adesão dos pais; grau e modos de intervenção dos pais por sua iniciativa.
  - Qualidade e formas de colaboração/articulação entre a Escola Básica e a Escola de Música.

## Apêndice 11: Guião do diário das crianças



### GUIÃO DO DIÁRIO

Este diário deve ser preenchido desde hoje, 5ª feira, até 4ª feira da próxima semana (incluindo esses dois dias). Peço-te que não te esqueças de o trazer na aula de Formação Cívica seguinte, para mo entregares. Vou devolver-to antes do fim do ano.

#### O que deves registar no diário:

1. O que fazes desde que te levantas até que chegas à escola:

- a que horas te levantas, se tomas o pequeno almoço, como e com quem vens para a escola.

2. Onde almoças e com quem.

3. O que fazes desde que saís da escola até que chegas a casa:

- se vais para a Escola de Música, para alguma atividade (dança, andebol, etc.), para explicações ou ATL, para casa de familiares; o que fazes nesses locais; como e com quem te deslocas para lá e de lá para casa.

4. O que fazes desde que chegas a casa até que te deitas:

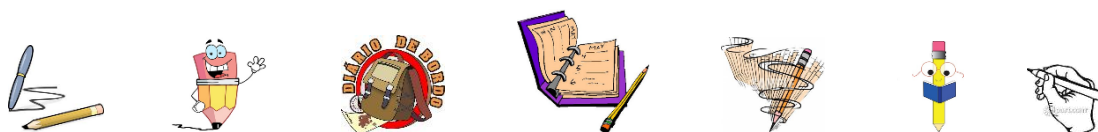
- a que horas chegas a casa; se lanchas; se fazes TPC e/ou estudas; se vês TV, jogas computador, brincas com os teus irmãos ou amigos, conversas com os teus pais ou irmãos; a que horas jantas e com quem; como se passa o jantar (com conversas, a contar o que se passou durante o dia, a falar da escola, a ver TV); o que fazes depois de jantar e com quem; a que horas te deitas.

5. Outras coisas que podes escrever:

- Podes contar coisas que aconteceram na escola e que aches importantes ou de que te apeteça falar.

- Podes contar coisas engraçadas, especiais ou diferentes que aconteceram e de que te apeteça falar.

6. Além dos acontecimentos que contas, gostava que disseses o que pensas sobre eles e o que sentes. Escreve com o teu estilo pessoal.





### Quando podes escrever no diário?

1. Deves guardar todos os dias um bocadinho, ao fim do dia, para contares o que aconteceu nesse dia. Se não fizeres isso, vais esquecer-te nos dias seguintes.

2. Podes escrever várias vezes no mesmo dia, se te apetecer e se tiveres tempo para isso.

3. Sempre que escreveres qualquer coisa, não te esqueças de registar o dia e a hora em que estás a começar a escrever. Exemplos:

- 5ª feira, dia xx, 19h
- 6ª feira, dia xx, 14h
- 6ª feira, dia xx, 18h30
- sábado, dia xx, 12h

### O que podes colocar no diário?

Além de escrever o que fazes nos dias pedidos, podes fazer desenhos, colar fotografias ou fazer outras colagens, fazer decorações na capa. Podes usar o diário da forma que gostares mais.

Não te esqueças de escrever o teu nome no teu diário.

Obrigada.

Bom trabalho e... diverte-te.

Armanda Zenhas

Apêndice 12: Sociograma**Os meus amigos do 5º D**

Na caixa que se segue encontra relações de vários tipos identificadas com números. Lê-as com atenção e depois cumpre as instruções:

1. Põe um círculo à volta do teu nome.
2. À esquerda do nome dos teus colegas que já conhecias no ano passado, escreve o(s) número(s) correspondentes às coisas que fazias com eles no ano passado.
3. À direita do nome dos teus colegas, escreve o(s) número(s) correspondentes às coisas que fazes com eles neste ano.
4. Se quiseres acrescentar outras coisas que fazias ou fazes com os teus amigos, acrescenta-as na caixa e identifica-as com um número.

1. Andamos na Escola de Música.	15. Dá-me boleia para a dança/a catequese.	16. Almoço na casa dele/a.
2. Andámos na mesma escola no 4º ano.	9- Andamos juntos no andebol.	17. Almoça na minha casa.
3. Andámos na mesma pré-escola.	10. Andamos juntos nos escuteiros.	18. Estuda comigo em minha casa.
4. Vizinho/a.	11. Andamos juntos na catequese.	19. Estuda comigo em casa dele/a.
5. Brincamos na minha casa.	12. Vou à festa de anos.	20. Primo/a.
6. Brinco na casa dele/a.	13. Vem à minha festa de anos.	
7. Andamos juntos da dança.	14. Dou boleia para a escola.	
8. Andamos juntos no futebol.		

<u>4º ano</u>	<u>5º ano</u>	<u>4º ano</u>	<u>5º ano</u>
Amélia		Manuel	
Catarina		Nuno	
Cristina		Paulo	
Dânia		Raquel	
Daniela		Rodrigo	
Dinis		Rosa	
Helena		Rui	
Ilda		Sara	
Inês		Sílvia	
Isabel		Sónia	
Leonardo		Tomás	
Lourenço		Zé	
Luísa		Zélia	
Mariana			

### Apêndice 13: Questionário aos pais e/ou mães

Estimado/a/s pai e/ou mãe:

xx/xx/xxxx

Venho novamente pedir a sua colaboração no âmbito do meu trabalho de investigação de doutoramento, centrado na forma como as crianças vivem a relação entre a escola e a família. Desta vez, peço-lhe que preencha este questionário sobre um conjunto de questões relacionadas com este tema. Se tiver vários filhos, por favor, tenha em conta que as perguntas são relacionadas com o/a que frequenta o 5ºD.

Não existem respostas certas ou erradas, pelo que lhe peço que responda com sinceridade.

O inquérito é anónimo e as informações que prestar serão utilizadas apenas no âmbito desta investigação.

Por favor, devolva-o através do seu filho/a no envelope que envio para o efeito.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

(Armanda Zenhas)

#### A. CARATERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

1. Sexo do seu filho/a: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade do seu filho/a: \_\_\_\_\_ anos
3. Ano escolar de início da frequência da Escola de Música de Leça da Palmeira: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
4. A que distância (metros ou Km) da Escola Básica mora a família? \_\_\_\_\_
5. Pessoas que fazem parte do agregado familiar com quem a criança vive: (Assinale as respostas com um X. Pode acrescentar mais linhas, se houver mais pessoas no agregado familiar, começando por indicar o grau de parentesco).

PARENTES- CO	IDADE	NÍVEL de ESCOLARIDADE COMPLETO (4º ano; 6º ano; 9º ano; 12º ano; bacharelato; licenciatura; outro, qual?)	PROFISSÃO (Concretizar: "funcionário público" não é uma profissão.)	SITUAÇÃO NA PROFISSÃO		
				A traba- lhar	Refor- mado	Desem- pregado
Pai						
Mãe						
Irmão						
Irmã						

#### B. RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM A ESCOLA DO SEU FILHO/A DO 5ºD. (Assinale as respostas com um X.)

1. Os pais ou outros familiares costumam ir à escola? ☐ Sim ☐ Não
2. Quem é que normalmente vai à escola? ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Outro. Quem? \_\_\_\_\_
3. Quando o pai / a mãe vai à escola: (Pode assinalar, com um X, mais do que uma opção.)  
 É chamado pela DT para: ☐ atendimentos individuais ☐ reuniões de pais  
☐ Vai participar em eventos na escola ou na turma (Exs.: leitura para os alunos).  
☐ Vai assistir a eventos na escola ou na turma (Exs.: festas, audições).  
☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

4. Que **meios** têm sido **utilizados nos contactos individuais com a diretora de turma**? Peço-lhe que, para cada tipo de contacto usado, diga: **quem tomou a iniciativa do contacto (a família ou a DT)**; o número aproximado de **vezes que já aconteceu**. (Pode assinalar com X mais do que uma opção nos tipos de contacto e em quem os iniciou. Pode incluir linhas com outros tipos de contactos, começando por concretizar a que tipo de contacto se refere.)

TIPO DE CONTACTO	QUEM INICIOU O CONTACTO		Nº de VEZES (aproximado) que já aconteceu
	PAI ou MÃE	DIRETORA TURMA	
Atendimentos na escola			
Telefone / Telemóvel			
Caderneta			
Correio eletrónico			

☐ Não tenho tido contactos individuais com a diretora de turma.

5. Nesses contactos com a DT sobre o seu filho/a, pretende: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

- ☐ Obter informações sobre o comportamento da criança.  
☐ Obter informações sobre aprendizagens/aproveitamento escolar.  
☐ Obter informações sobre a forma como o seu filho/a se integra e se sente na escola.  
☐ Dar informações sobre problemas de saúde do filho/a.  
☐ Dar informações sobre problemas na família que podem afetar o seu filho/a.  
☐ Abordar questões sobre o relacionamento do seu filho/a com os professores.  
☐ Abordar questões sobre o relacionamento do seu filho/a com os colegas.  
☐ Abordar questões sobre o relacionamento do seu filho/a com os auxiliares.  
☐ Pedir sugestões para melhor apoiar o seu filho/a.  
☐ Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**C. REALIZAÇÃO DOS TPC E TAREFAS DE ESTUDO** (Por favor, assinale as respostas com um X.)

1. Na maior parte das vezes, o seu filho/filha faz os TPC e estuda:

- ☐ Por iniciativa própria    ☐ A pedido dos pais    ☐ Obrigado pelos pais    ☐ A pedido de outros adultos. Quem? \_\_\_\_\_  
☐ Obrigado por outros adultos. Quem? \_\_\_\_\_

2. O seu filho/a estuda:

- ☐ Apenas em casa    ☐ Apenas na explicação / ATL    ☐ Em casa e na explicação / ATL

3. Alguém o/a ajuda ou acompanha na realização dos seus TPC ou do estudo em geral? (Por favor, assinale as respostas com um X. Pode escolher mais do que uma opção.)

- ☐ Ninguém    ☐ Pai    ☐ Mãe    ☐ Irmãos    ☐ Explicador    ☐ Outros. Quem? \_\_\_\_\_

4. Responda a esta pergunta apenas se alguém em casa ajuda o seu filho/a fazer os TPC ou a estudar. Nesta questão pretende-se saber:

- É a **criança que toma a iniciativa de pedir ajuda em alguma atividade** ou **é alguém que toma a iniciativa de a dar? Que atividades são feitas?**

Notas: Se em alguma atividade a iniciativa umas vezes parte da criança e outras vezes parte de outras pessoas, pode assinalar várias colunas. Pode incluir linhas com outras atividades de estudo, começando por indicar a que atividade se refere.

ATIVIDADES DE ESTUDO EM CASA	INICIATIVA				
	(Assinale com X as suas opções. Se escolher a última coluna, escreva o grau de parentesco: avô, tia, etc. <u>Pode escolher mais do que uma opção</u> .)				
	Criança	Pai	Mãe	Irmã/o	Outro. Quem?
Fazer perguntas sobre a matéria.					
Tirar dúvidas.					
Ajudar a organizar o tempo de estudo e de brincadeira.					
Ajudar a preparar a pasta.					
Ouvir a criança a ler.					
Dar fichas de estudo sobre a matéria.					
Ensinar a utilizar o dicionário, a gramática e outros recursos.					
Explicar como procurar a resposta às dificuldades que aparecem no estudo.					
Oferecer livros não escolares sobre as matérias escolares.					
Copiar a matéria.					
Fazer resumos.					



**D. UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NO TRABALHO ESCOLAR E NA FAMÍLIA**

1. Existência de computadores na família: (Assinale com X as afirmações verdadeiras para a sua família)

- ☐ Existe/m computador/es em casa. ☐ Não existem computadores em casa.  
☐ O seu filho/a utiliza a Internet em casa.

2. Se o seu filho/a utiliza computador em casa, que atividades costuma fazer?

- ☐ Atividades de lazer. ☐ Atividades relacionadas com trabalhos escolares.

2.1. Se seleccionou os dois tipos de atividades, em qual gasta mais tempo?

- ☐ Atividades de lazer. ☐ Atividades relacionadas com trabalhos escolares.

3. O seu filho/a tem que seguir algumas regras na utilização do computador em casa? ☐ Sim ☐ Não

3.1. Se respondeu “sim”, a que se referem essas regras? (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

À quantidade de tempo que pode estar no computador.		A estar sozinho ou acompanhado.	
Às atividades que ele/ela faz no computador.		À utilização de Internet.	
Aos momentos do dia em que pode usar o computador.		Outras	

3.2. Se assinalou alguma/s regra/s, por favor, descreva algumas delas.

\_\_\_\_\_

3.3. Se assinalou “Outras”, por favor, diga quais.

\_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, quais são as principais vantagens que a utilização de computadores e Internet pode trazer ao seu filho/filha? (Assinale com um X as opções com que concorda.)

Estar entretido/a.	
Poder ter melhor futuro, porque os empregos hoje exigem cada vez mais saber trabalhar com computador.	
Estimular a aprendizagem (programas e jogos educativos).	
Permitir a aprendizagem sobre temas muito variados.	
Estimular o seu desenvolvimento intelectual.	
Aprender as matérias da escola.	
Ter conhecimentos sobre computadores e saber usá-los.	
Preparar-se para a era digital.	
Despertar a curiosidade e o prazer de saber e de investigar.	
Melhorar o conhecimento de línguas estrangeiras.	
Poder contactar com outras culturas.	
Aprender a usar recursos (dicionários, motores de busca, etc.) que facilitam aprendizagem mais autónoma.	
Não tem vantagens.	
Outras vantagens.	

4.1 Se assinalou “Outras vantagens”, por favor, diga quais.

\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião, quais são as principais desvantagens que a utilização de computadores e Internet pode trazer ao seu filho/filha? (Assinale com um X as opções com que concorda.)

Dependência em relação ao computador (uso excessivo de jogos e outras atividades não didáticas).	
Distração do estudo e da realização dos TPCs.	
Diminuição do tempo para atividades mais saudáveis (desportos, atividades ao ar livre).	
Aumento do isolamento relativamente à família.	
Diminuição do convívio presencial com os amigos e os colegas.	
Possibilidade de acesso a sites não adequados a crianças (vídeos e outros conteúdos).	
Possibilidade de contactar com pessoas desconhecidas.	
Não tem nenhuma desvantagem.	
Outras desvantagens.	

5.1. Se assinalou “Outras”, por favor, diga quais.

\_\_\_\_\_

### E. QUOTIDIANO FAMILIAR

1. O seu filho/a do 5ºD costuma assistir a programas de televisão acompanhado/a pelo menos pelo pai ou pela mãe? A que programas? (Pode assinalar com X mais do que uma opção.)

Concursos		Telejornal ou outros programas de notícias		Futebol	
Filmes		Programas de atualidade política e social		Nenhuns programas	
Séries		Documentários sobre natureza, História, etc.		Outros programas	
Telenovelas		Desenhos animados			

1.1. Se assinalou “Outros programas”, por favor, diga quais.

1.2. O seu filho/a tem televisão no quarto? ☐ Sim ☐ Não

2. Nos tempos livres, o seu filho/a do 5ºD costuma praticar atividades com a família, pelo menos com o pai ou a mãe? Que atividades? (Pode assinalar com X mais do que uma opção.)

Ir ao cinema ou teatro		Praticar desporto	
Ir a concertos		Ir assistir a futebol ou a outro desporto	
Ir passear		Jogar com a família (damas, jogos de palavras, etc.)	
Visitar amigos ou família		Fazer atividades de voluntariado	
Receber, em casa, amigos ou família		Outras atividades	

2.1. Se assinalou “Outras atividades”, por favor, diga quais.

3. Peço agora que assinale os assuntos que são abordados nas conversas com o seu filho/a do 5ºD e de **quem costuma ser a iniciativa** de os “puxar”. (Pode pôr mais linhas com outros temas, indicando o tema a que se refere. Se várias pessoas iniciam conversas sobre o mesmo tema, pode marcar mais que uma opção.)

TEMA da CONVERSA	FALA-SE?		INICIATIVA de CONVERSAR			
	Sim	Não	Filho/a	Pai	Mãe	Outro
Amigos do/a filho/a e atividades realizadas com eles.						
Problemas afetivos e de relação com amigos ou colegas do/a filho/a.						
Acontecimentos positivos ocorridos nas aulas.						
Acontecimentos negativos ocorridos nas aulas.						
Acontecimentos positivos ocorridos na escola fora das aulas.						
Acontecimentos negativos ocorridos na escola fora das aulas.						
Fazer brincadeiras em casa sobre a escola (ex.: imitar professores).						
Resultados dos testes.						
Atividades desenvolvidas na escola.						
Opiniões sobre a escola.						
Gostos musicais, de leitura, de filmes, de passatempos.						
Problemas políticos e/ou sociais atuais.						
Problemas da família.						
Trabalho dos pais.						

4. Numa família, a mãe e o pai, normalmente, contribuem para a educação dos filhos com coisas diferentes e complementares. No que trata deste seu filho/a em quem é que ele/a encontra estas características?

CARATERÍSTICA	SOBRETUDO NO PAI	SOBRETUDO NA MÃE	NOS DOIS IGUALMENTE	NENHUM DOS DOIS	NÃO SEI
Compreensão, escuta					
Firmeza, decisão					
Proteção, consolo					
Conselhos					
Apoio, colaboração					
Amizade, cumplicidade					
Informações diversas, explicações					

5. A entrada na nova escola e a forma como decorreu o ano letivo fez a família ter que fazer ajustamentos ou alterações no seu quotidiano? ☐ Sim ☐ Não

5.1. Se respondeu afirmativamente, indique quais foram esses ajustamentos ou alterações, assinalando-os com X. Nas linhas em baixo, explique em que consistiram esses ajustamentos/alterações.

Horário das refeições		Apoio ao filho/a no estudo	
Local de almoço do/a filho		Transporte de e para a Escola Básica e a Escola de Música	
Hora de deitar do/a filho/a		Transporte de e para atividades fora destas escolas	
Hora de levantar do/a filho/a		Outros	

---



---



---



---

## F. QUOTIDIANO DA CRIANÇA

1. Deslocação de e para a Escola Básica e a Escola de Música: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

A pé		De carro, com os pais		Outras formas	
De transporte público		De carro, com pais de amigos			

1.1. Se assinalou “Outras formas”, por favor, diga quais. \_\_\_\_\_

2. Atividades extraescolares:

2.1. O seu filho/a pratica/frequenta atividades extraescolares? ☐ Sim ☐ Não

2.2. Se respondeu que sim, indique quais: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

Futebol		Andebol		Catequese		Instituto Inglês	
Futsal		Dança		Escuteiros		Outras	
Natação		Ballet					

2.3. Se assinalou “Outras”, por favor, diga quais. \_\_\_\_\_

3. Deslocação de e para as atividades fora da escola (desporto, dança, etc.): (Pode assinalar com X mais do que uma opção.)

A pé		De carro, com os pais		Outras formas	
De transporte público		De carro, com pais de amigos			

3.1. Se assinalou “Outras formas”, por favor, diga quais. \_\_\_\_\_

4. Tarefas domésticas.

4.1. O seu filho/a colabora em alguma tarefa doméstica? ☐ Sim ☐ Não

4.2. Se respondeu que sim, indique quais: (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)

Arrumar o quarto		Não tem tarefas definidas, mas ajuda se for preciso.	
Fazer a cama		Outras.	
Pôr/levantar a mesa			

4.3. Se assinalou “Outras”, por favor, diga quais. \_\_\_\_\_

4.4. Habitualmente, na realização destas atividades, o seu filho/a: (Por favor, assinale com X a sua opção.)

- ☐ Colabora de boa vontade.
- ☐ Fá-las aborrecido, mas sem ser necessário insistir.
- ☐ Fá-las aborrecido e só depois de obrigado.
- ☐ Acaba por não as fazer porque os pais cansam-se de tentar obrigar e desistem.

**G. OPÇÃO PELO ENSINO ARTICULADO**

1. A opção pelo ensino articulado foi da iniciativa: ☐ Dos pais ☐ Da criança
2. Como teve conhecimento deste tipo de ensino? (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)
- ☐ Por amigos do/a filho/a
  - ☐ Por amigos da família
  - ☐ Através da escola do 1º ciclo
  - ☐ Através de outros pais
  - ☐ Porque o seu filho/a já frequentava a Escola de Música.
  - ☐ Outras formas. Quais? \_\_\_\_\_
3. Quais foram as razões da opção pelo ensino articulado? (Pode assinalar com um X mais do que uma opção.)
- ☐ O seu filho/a já frequentava a Escola de Música.
  - ☐ O seu filho/a queria ficar na mesma turma que os amigos.
  - ☐ Considera que é uma oportunidade de aprender música sem ficar caro.
  - ☐ Desejava garantir um ensino mais exigente na escola.
  - ☐ O seu filho/a queria aprender música.
  - ☐ Pensa que a aprendizagem da música é importante. Porquê? \_\_\_\_\_
  - ☐ Outras razões. Quais? \_\_\_\_\_
4. Está satisfeito/a com a opção tomada? ☐ Sim ☐ Não Porquê? \_\_\_\_\_
5. Acha que o seu filho/a está satisfeito com a opção pelo ensino articulado? ☐ Sim ☐ Não

**H. EXPECTATIVAS PARA O FUTURO**

1. Depois da escolaridade obrigatória (12º ano), gostaria que o seu filho/a: (Assinale a sua opção com X.)
- ☐ Continuasse a estudar num curso técnico-profissional. ☐ Tirasse um curso superior.
  - ☐ Iniciassem uma atividade profissional.
2. Das características que se seguem, quais são **as cinco** que considera **mais importantes** que o seu filho/a desenvolva para ter **sucesso como adulto**? (Assinale apenas 5, com X.)
- ☐ Tenha resultados escolares acima da média.
  - ☐ Tenha resultados escolares positivos.
  - ☐ Tenha gosto por aprender.
  - ☐ Se adapte facilmente a situações novas.
  - ☐ Tenha facilidade de convívio com pessoas de diferentes estratos sociais, culturas, etc.
  - ☐ Lute por ser melhor que os outros.
  - ☐ Saiba utilizar recursos para resolver problemas.
  - ☐ Tenha capacidade de trabalho em grupo.
  - ☐ Saiba desembaraçar-se sozinho.
  - ☐ Seja capaz de afirmar a sua personalidade.
  - ☐ Cumpra as regras estabelecidas.
  - ☐ Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**I. QUESTÃO FINAL FACULTATIVA**

Se **pretender** esclarecer/aprofundar alguma resposta dada, ou se quiser dar outras informações que considere importantes, **pode usar as linhas que se seguem ou usar folhas adicionais:**

---



---

**Mais uma vez, muito obrigada pela sua disponibilidade e pela sua colaboração!**